

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kompetence lídra změny ve vzdělávání
na příkladu Hejného metody výuky matematiky
Competences of leader of change in education
on the example of Hejný's method of teaching mathematics

Bc. & Bc. Markéta Mátlová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Šafránková, CSc.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

2017

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci „*Kompetence lídra změny ve vzdělávání na příkladu Hejného metody výuky matematiky*“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 21. 4. 2017

.....

podpis studentky

Poděkování:

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí práce doc. PhDr. Janě Marii Šafránkové, CSc. za cenné rady a připomínky, za její velmi vstřícný, laskavý a konstruktivní přístup a v neposlední řadě za tu obrovskou spoustu času a nadšení, které mé práci věnovala. Dále bych chtěla poděkovat PhDr. Janu Vodovi, Ph.D. za prvotní impuls a možnost zpracovat právě toto téma. Na závěr bych chtěla poděkovat i své rodině a nejbližším za podporu po celou dobu psaní této práce, za cenné komentáře a připomínky.

Abstrakt

Název práce: Kompetence lídra změny ve vzdělávání na příkladu Hejného metody výuky matematiky

Autor: Bc. & Bc. Markéta Mátlová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Šafránková, CSc.

Diplomová práce se zabývá problematikou změn ve vzdělávání z pohledu jedné konkrétní systémové změny v oblasti výuky matematiky na základní škole. Cílem této práce je analýza kompetencí lídra změny ve vzdělávání na základě poznatků z konkrétního případu zavádění Hejného metody výuky matematiky do základních škol s důrazem na osobnost prof. Milana Hejného. Teoretická část práce sumarizuje poznatky z odborné literatury zaměřené na proces vedení změn, determinanty úspěchu změn a reakce lidí na změny. Dále se zabývá osobou lídra jako nositele změn, jeho charakteristikou, kompetenčními modely lídra a jeho rolí v procesu změn.

Praktická část práce staví na poznatcích teoretické části a přináší seznam dvaceti znaků lídra, které jsou rozděleny do pěti oblastí. Na základě kvalitativní obsahové analýzy rozhovorů s Hejným a jeho dvěma spolupracovníci bylo možné rozhodnout, zda Hejný splňuje znaky lídra změny ve vzdělávání a sestavit doporučení pro další zájemce o zavádění změn do výuky i jiných předmětů. Práce přináší konkrétní příklady lídrovských kvalit prof. Milana Hejného během zavádění Hejného metody výuky matematiky do základních škol.

Klíčová slova: management změn, lídr změny, kompetence lídra, Milan Hejný, Hejného metoda výuky matematiky

Abstract

Title: Competences of leader of changes in education based on example of Hejný's methods of teaching mathematics

Author: Bc. & Bc. Markéta Mátlová

Supervisor: doc. PhDr. Jana Marie Šafránková, CSc.

The thesis deals with the issue of changes in education from the perspective of one particular system changes in the teaching of mathematics in primary school. The aim of this thesis is to analyze the competencies of leader of changes in education based on the case of implementation Hejný's methods of teaching mathematics in primary schools, with an emphasis on the personality of prof. Milan Hejný. The theoretical part summarizes findings from the literature focused on process management changes and determinants of success changes, people's reactions to the changes. It also deals with personality of leader as the wearer of changes, its characteristics, leadership competency model and its role in the change process.

The practical part is based on knowledge from theoretical part and it provides a list of twenty characters of leader, which are divided into five groups. Based on qualitative content analysis of Hejný and his two associates interviews it was possible to decide whether Hejný meets the characteristics of leader of changes in education and to formulate recommendations for other people interested in leading changes in teaching another subject. This work gives concrete examples of prof. Milan Hejný leadership qualities during implementation Hejný's methods of teaching mathematics in primary schools.

Keywords: change management, change leader, leadership competencies, Milan Hejný, Hejný's method of teaching mathematics

Obsah

1	Úvod	7
2	Management změn.....	9
2.1	Etapy rozvoje managementu změn	9
2.2	Základní pojmy managementu změn	12
2.3	Řízení a vedení změny (Change Management & Leadership)	16
3	Lídr jako nositel změny	28
3.1	Základní pojmy a klasifikace přístupů	28
3.2	Charakteristické rysy lídrů	32
3.3	Chování lídrů	36
3.4	Kompetenční model lídra.....	40
3.5	Agenti změny	45
4	Hejný jako lídr konkrétní změny ve vzdělávání	49
4.1	Hejného metoda výuky matematiky	51
4.1.1	O metodě	51
4.1.2	Prof. RNDr. Milan Hejný, CSc.	52
4.2	Metody výzkumu	54
4.3	Obsahová analýza	57
4.3.1	Analýza rozhovorů s prof. Hejným	60
4.3.2	Rozhovory s blízkými spolupracovníci	88
5	Závěr.....	97
	Seznam použité literatury	99
	Seznam příloh	103

1 Úvod

Problematika změn a jejich vedení či řízení je velmi diskutovaným tématem nejen ve vzdělávání na úrovni ministerstva, ale i na jednotlivých školách mezi učiteli a řediteli škol a v neposlední řadě i mezi rodiči lačnicími například po nových formách vzdělávání pro své děti. Kromě toho, že velké množství změn nařizuje přímo ministerstvo, objevují se v posledních letech čím dál častěji rodičovské iniciativy, které zakládají nové školy a formy vzdělávání. Zcela ojedinělým počinem je případ zavádění Hejného metody výuky matematiky do základních škol, kterou se vyučuje na pětina základních škol na našem území (H-mat, 2016). Za vývojem Hejného metody stojí především dva životy, život učitele na střední škole Víta Hejného a život jeho syna Milana Hejného, profesora Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a svého času nespokojeného rodiče s výukou matematiky vlastního syna na základní škole. A byl to právě Milan Hejný, kterému se podařilo přes vysokoškolské prostředí rozšířit otcovu metodu do běžné praxe.

Na základě poznatků z tohoto aktuálního a novátorského projektu (resp. „revoluce“ ve vzdělávání) je tato diplomová práce zaměřena na vývoj zavádění Hejného metody výuky matematiky na základních školách s důrazem na osobnost Milana Hejného jako lídra změny.

Cílem této práce je analýza kompetencí lídra změny ve vzdělávání na základě poznatků z konkrétního případu zavádění Hejného metody výuky matematiky do základních škol. Tato diplomová práce nalézá odpovědi na dvě výzkumné otázky:

- 1) Jaké kompetence musí mít lídr změny, aby bylo možné realizovat radikální změny ve vzdělávacím systému?
- 2) Splňuje Hejný charakteristiku lídra změny při zavádění Hejného metody výuky matematiky na základní školy?

Práce prezentuje konkrétní zkušenosti a doporučení pro další osobnosti, které by chtěly zavést změnu ve výuce i jiných předmětů. Veřejnost totiž volá po Hejném ve fyzice, chemii či biologii.

K naplnění těchto cílů byla zvolena taková struktura diplomové práce, která v první části seznamuje s teoretickými východisky z oblasti managementu změn a teorií leadershipu a ve druhé, praktické, části přináší konkrétní zjištění na základě jedné úspěšné realizace změny ve vzdělávání s důrazem na osobnost Milana Hejného jako lídra změny.

Cílem teoretické části je seznámit se se soudobými poznatky managementu změn a teorií leadershipu. První kapitola je věnována základním poznatkům soudobého

managementu změn a jeho vývojem. Největší důraz je v této části práce kladen na rozlišení různých druhů změn, jejich anatomii a předpokladům úspěšné změny. Druhá teoretická kapitola se zaměřuje na současné znalosti leadershipu. Nejdříve je vymezen rozdíl mezi managementem a leadershipem a následně jsou shrnuty poznatky o charakteristice lídra, který je nezastupitelnou složkou úspěšné změny. Vyvrcholením celé teoretické části je seznámení s existujícími kompetenčními modely lídra, na jejichž základě je vytvořen seznam dvaceti znaků lídra změny, který je důležitým podkladem praktické části.

Cíl druhé části práce je zodpovědět otázku, zda je Hejný lídrem změny ve vzdělávání a jaké kompetence by měl mít člověk, který chce stát za úspěšnými změnami ve vzdělávání. Praktická část je založena na dvou zdrojích dat, a to na obsahové analýze videozáznamů či dalších forem rozhovorů s Hejným a na osobních rozhovorech s jeho dvěma nejbližšími spolupracovníky. Vyústěním této práce je zjištění, zda lze Hejného považovat za lídra změny a jaké kompetence by měl mít lídr změny ve vzdělávání.

Tato práce je určena všem, kteří se zajímají o problematiku změn ve vzdělávání a kteří se chtějí seznámit s konkrétním příkladem úspěšné změny ve vzdělávání. Mohou to být jak manažeři vzdělávání působící na ministerstvu, tak inspektoři České školní inspekce, ředitelé škol, učitelé nejen matematiky, rodiče žáků zasažených Hejného metodou, studenti oborů učitelství, školského managementu i managementu vzdělávání a další zájemci.

2 Management změn

„Nic se nezačíná tak obtížně, nic nepřináší tak pramalou naději na úspěch a nic není nebezpečnější jako zavádění nového řádu. Proč? Nepřáteli vůdce jsou všichni ti, kterým vyhovují staré pořádky a jeho vlašnými zastánci ti, kterým možná budou vyhovovat pořádky nové...“ (Niccoló Machiavelli)

Ať už chceme, nebo ne, změny, transformace, proměny, novinky, inovace, převraty či dokonce revoluce jsou součástí nejen našich osobních a pracovních životů, ale i vývoje firem, organizací, vzdělávacích institucí, a především celé společnosti. Změna znamená pro každého něco jiného, jinak ji vnímá ten, kdo ji vymyslí, ten, kdo ji realizuje a ten, koho se bezprostředně týká. Dokonce i samotné změny mohou nabývat různých podob, od tzv. malých kosmetických úprav a doladování až po obrat o 360°.

Dále do problematiky změn vstupuje neustálá proměna jak vnitřního, tak vnějšího prostředí organizací a jejich manažeři jsou tak každodenně postaveni před plánované i neplánované změny. S řízením změn se již nesetkávají výhradně manažeři v podnikatelském prostředí, ale i vedoucí pracovníci ve vysokoškolském prostředí, lékaři v čele zdravotnických zařízení, ředitelé škol a školských zařízení a další „neprofesionální“ manažeři. I když je teorie řízení procesu změn vystavěna na poznatcích z podnikatelského prostředí, lze tyto postřehy a rady využít i v oblasti školského managementu a managementu vzdělávání s přihlédnutím ke specifickým daného odvětví.

Rámec této kapitoly tvoří základní pojmy managementu změn, jeho přístupy, etapy rozvoje a dále jednotlivé oblasti důležité pro úspěch zaváděné změny.

2.1 Etapy rozvoje managementu změn

Problematika změn a s ní související teorie managementu změn v sobě skrývá velké množství pojetí řešení této oblasti lidské činnosti. Stejně jako je obtížné definovat obsah pojmu „management“, je nemožné napsat jedinou definici pojmu „management změn“, nehledě na to, že se v souvislosti se změnami vyskytuje v odborné literatuře mnoho dalších pojmů jako řízení změn(y), change management, change leadership, management of change(s) a další. Někteří autoři kladou důraz na rozlišování pojmů management změny a management změn jako například Vodáček a Vodáčková (2013), další autoři jednotlivé pojmy zaměňují a považují je za synonyma.

Pro studenta managementu je velice složité zorientovat se v teoretickém rámci této problematiky. Důvodem je nejen velké množství a nejednoznačnost definic, ale také komplexnost základních pojmů. Jak uvádí Veber (2014, s. 477): „*Změny jsou fenoménem, který se dotýká všech stránek společenského života.*“ Kromě toho se změny dotýkají každého člověka, organizace, společnosti. Nestačí se s nimi jen naučit žít, ale je třeba díky nim dosahovat lepších výsledků, což platí v kontextu organizace či společnosti dvojnásob.

Základem obsahové určení teoretické části bude upřesnění obecného pojmu „management změn“ ve vazbě na dominující charakter změn, se kterými pracuje. Vodáček a Vodáčková (2013, s. 38–39) rozlišují tři etapy rozvoje managementu změn:

- management interních změn,
- management v podmínkách stálých změn,
- management v podmínkách kritických změn.

Původně se pojem „management změn“ používal jen k označení manažerské práce spojené se zaváděním vnitropodnikových změn v rámci přesně ohraničené organizační jednotky – podniku, oddělení, závodu atd. Jednalo se například o inovační změny organizačních struktur, personálního zajištění atd. V posledním desetiletí se však více objevuje přesnější označení problematiky těchto změn, a to „management interních změn.“ Kromě změny označení došlo i k rozšíření okruhu vnitropodnikových změn, dnes jsou do této oblasti řazeny například inovační změny ve výrobních, výrobních, procesních či organizačních strukturách, dále změny vyvolané reengineeringem, změnou vlastníků, zaváděním nových produktů atd. (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 39) V duchu těchto změn tvoří své modely a kroková schémata například autoři Kotter, Tracy, Lewin a další (více informací o těchto modelech v kapitole 2.3).

Od začátku 80. let si však začali podnikatelé i odborníci uvědomovat potřebu podchycení práce manažerů v podmínkách dynamicky se měnícího vnějšího prostředí firmy. Cílem teorií „managementu v podmínkách stálých změn“ je zdůraznění nutných změn v jednání manažerů, kteří by se měli více orientovat ve svém řízení na příležitosti a hrozby vnějšího prostředí. Dále je kladen důraz na proaktivní jednání manažerů, které vede ke ztlumení dopadů vnějších změn na organizaci, nebo k vyvolání potřeby interních změn s cílem proměnit příležitosti změny vnějších podmínek organizace. (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 39–40) Reprezentantem tohoto pojetí je například model „schopnost změny“ autora M. Jarretta (bližší k modelu v kapitole 2.3).

Poslední jmenovaný pojem „management v podmínkách kritických změn“ se od 90. let používá k nejkompexnější práci se změnami. Manažeři každodenně čelí narůstajícímu počtu změn podnikatelského a společenského prostředí, které bývají nejen nečekané, ale mívají i rychlý průběh. Nárůst těchto změn, jejich zřetězení a následný vznik multiplikačních efektů může být pro fungování organizace kritický, či dokonce krizový. Teorie „managementu v podmínkách kritických změn“ tedy řeší především úspěšné přežití organizace v podmínkách externího ohrožení a dále se zaměřuje na využití změn externího prostředí k posílení postavení organizace na trhu. Důraz je kladen na proaktivní politiku a tvůrčí práci manažerů (lídrů), kteří by měli mít svoje organizace neustále připraveny na změnu. Ideálem této teorie je, aby byla organizace jako celek tzv. lídrem změn. (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 40)

Změny by se v pojetí „managementu v podmínkách kritických změn“ měli podle Tomana (2005) přesunout z podoby reengineeringu do podoby metamorphingu, jehož pilíři jsou procesní řízení, jednoduchá organizační struktura a decentralizace rozhodování. Jedině, když se zaměstnanci stanou vlastníky změn, bude firma podle Tomana (2005) neustále připravena na změny.

V pojetí „managementu v podmínkách kritických změn“ se můžeme dostat až do oblasti personálního řízení a aspektům učící se organizace viz Ulrich a kol. (2014, s. 143–166) a Barták (2011, s. 105–107; 169–188).

Všechny tyto podoby náplně „managementu změn“ se rozvíjejí paralelně vedle sebe a přinášejí stále nové postřehy z praxe. V dílech některých autorů jako Vodáček, Vodáčková (2013) nebo Kubíčková, Rais (2012) se tak lze setkat se všemi třemi pojetími moderního „managementu změn“. Ani v tomto textu nebudeme jednotlivé etapy vývoje managementu změn striktně oddělovat, protože tomu není u mnohých autorů a jejich myšlenek možné. Příkladem za všechny je dílo J. P. Kottera (2015a, 2015b), který vytvořil jak krokový model vedení změn spadající spíše do pojetí managementu interních změn, ale v posledních publikacích například *Přidejte na rychlosti* (2015b) se svými myšlenkami přesouvá do pojetí managementu v podmínkách kritických změn.

Vzhledem k tématu práce se však budeme v této kapitole zabývat více „managementem interních změn“, který je pro tuto práci důležitý z pohledu úspěšné realizace nové myšlenky, metody či inovace ve vzdělávání. Vzhledem k tomu, že se ani oblast vzdělávání nenachází ve stabilním a izolovaném prostředí, budeme prezentovat i myšlenky „managementu změn v podmínkách stálých a kritických změn“. V další kapitole

(viz kapitola 3) se pak více zaměříme na část poznatků z „managementu v podmínkách kritických změn“, která je spojena s proaktivní politikou lídra změny nikoliv však v pojetí organizace ale v pojetí osobnostních kompetencí, které dělají z člověka lídra změny. Třetí kapitola bude představovat teoretický rámec možnosti přežití nového projektu ve vzdělávání s důrazem na osobnostní kompetence lídra změny.

2.2 Základní pojmy managementu změn

Velké množství definic „managementu změn“ úzce souvisí i s existencí mnoha definic změny. Obecně lze změnu chápat jako odklon či odchylku od stávajícího stavu. (Kubíčková, Rais, 2012, s. 15) Další autoři především ti manažersky orientovaní považují za změnu jakoukoliv odchylku od předpokládaného stavu nebo průběhu procesu. Změny jsou v tomto chápání způsobeny nejistotou či omezenou informovaností v době vzniku manažerského záměru. (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 27)

Pro účely této práce je však nejvhodnější chápat změnu jako „*přechod ze současného stavu do požadovaného budoucího stavu, který zajišťuje lepší výkon, než jaký byl kdy před tím.*“ (Creasey, 2009, s. 1, vlastní překlad) Tato definice patří do skupiny definic organizační změny, které zdůrazňují cíl změny. Za cíl změny je považováno „*udržení životaschopné, efektivní a konkurenceschopné firmy nebo jiné organizace.*“ (Kubíčková, Rais, 2012, s. 15)

Zda však bude změna úspěšná a povede skrze pozitivní odchylky od současného stavu k naplnění svých cílů, záleží především na práci projektového řízení (project management) a řízení změny (change management). Zjednodušeně řečeno projektové řízení se zabývá technickou stránkou změny a v kompetenci řízení změn je lidská stránka procesu změny. (Creasey, 2009, s. 6)

V odborné literatuře se dále objevuje rozlišení pojmů change management (řízení změn) a change leadership (vedení změn). Jejich vymezení však není jednotné, co autor to vlastní vysvětlení obou pojmů. Zároveň též neexistuje jednoznačný a přesný český překlad, takže budeme dále používat anglické termíny, které lépe objasňují odlišnost obou pojmů. Pokud budeme popisovat rozdíly mezi pojmy change management a change leadership podle Kottera (2015c), narazíme na jistou podobnost s rozlišením náplně projektového řízení a řízení změn. Change management je totiž podle Kottera (2015c) zaměřen více na procesy a nástroje změny, které se skupina pověřených lidí snaží mít pod kontrolou. Kdežto change leadership se zaměřuje na tzv. motor změn, v jehož centru je společná vize. Tato vize v kombinaci s důvěryhodným lídrem má schopnost mobilizovat masu lidí, kteří mají chuť

realizovat velké změny. Tyto změny pak nemohou být zcela pod kontrolou. Kotter (2015c) také upozorňuje, že v dnešní době se lze většinou setkat s change managementem a jen málo s change leadershipem, který zůstává velkou výzvou do budoucna.

Využijeme-li k objasnění rozdílu mezi pojmy change management a change leadership práci norských autorů Karpa a Helgøho (2008), budeme se v obou oblastech zabývat lidskou stránkou procesu změny. Zatímco se change management zaměřuje spíše na to, co by měli lidé v procesu změn dělat, change leadership pracuje přímo s tím, co lidé ve změně reálně dělají, jak mezi sebou komunikují, jaké jsou mezi nimi vztahy a vazby napříč organizací. Autoři dále zdůrazňují vliv lídra na komunikaci mezi lidmi v procesu změny.

Pojem řízení změny (change management) bude na základě výše předložených definic v rámci této práce chápán jako schopnost manažera úspěšně realizovat konkrétní plánovanou změnu a usnadnit tak přechod do budoucího stavu skrze řízení lidské stránky změny. Ve shodě s obecnými významy samotného pojmu „management“ podle Vebera (2014) a Americké manažerské asociace (American Management Association, převzato z Vodáček, Vodáčková, 2013) si lze pojem „change management“ vyložit jednak jako specifickou aktivitu dosahování úspěšných změn pomocí druhých a jednak jako skupinu pracovníků a specialistů, kteří se touto specifickou činností vedení lidí v procesu změny zabývají. S touto skupinou pracovníků se lze setkat ve větších firmách nebo během řízení velkých a nepříjemných organizačních změn či transformací, fúzí a akvizic.

Pojem vedení změn (change leadership) bude v rámci této práce využíván pro specifické procesy řízení změn, které jsou charakteristické přítomností lídra a silné a dobře komunikované vize. Kde je lídr, nesmí chybět ani jeho následovníci (followers), kteří uvádějí změny do pohybu. Vedení změn tedy necílí na to realizovat změny správně, ale realizovat správné změny.

Obecný pojem „management změn“ (management of changes) pak bude v našem pojetí charakterizovat *„schopnost úspěšně pracovat v dynamice měnících se podmínek manažerské práce. Znamená to jednak vytvářet „záměrně“ změny (...) a dále pak dokázat úspěšně zvládnout „nezáměrné“ změny (...).“* (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 29) Navíc pojem „management změn“ označuje i vědní disciplínu, která má svoji teoretickou základnu a etapy vývoje (viz podkapitola 2.1). Jedná se tedy o pojem nadřazený pojmům řízení a vedení změn.

V rámci ujasňování a definování terminologického základu jsme narazili na různé podoby a druhy změn, proto se v následující části zaměříme na objasnění charakteristik jednotlivých druhů a typů změn.

Mnozí autoři začínají rozlišování změn podle jejich pojetí. Na změny lze nahlížet buď jako na hrozby, se kterými je třeba se co nejlépe vypořádat, nebo jako na příležitosti, kterých je třeba využít. Například Veber (2014, s. 474) uvádí dva základní impulsy ke změně, kterými jsou buď vize, nebo krize. Jestliže je hnacím impulsem ke změně vize, lze očekávat zejména vlastní iniciativu přípravy na změnu. Tyto změny jsou ve vymezení jiných autorů označovány jako plánované (Kubíčková, Rais, 2012, s. 18) nebo jako zamýšlené, resp. záměrné (intentional) (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 28) a souvisejí s proaktivní a proinovační politikou firmy.

Pokud je hnacím motorem ke změně krize, lze podle Vebera (2014, s. 474) počítat spíše s reaktivními podněty, jejichž příčinami jsou vnitřní nedostatky nebo vnější ohrožení. Na tyto signály pak firma většinou musí reagovat. Tyto změny jsou podle Kubíčkové a Raise (2012, s. 18) neplánované a podle Vodáčka a Vodáčkové (2013, s. 28) nezáměrné, resp. nezamýšlené (non-intentional).

Veber (2014, s. 474) dělí dále změny vyvolané vizí na spontánní a na programové. Spontánní změny jsou podle něj vyvolané jednotlivými pracovníky či pracovními skupinami ve snaze vyřešit problémy či nedostatky v okruhu jejich pracoviště. Může se jednat o změny postupů, operací, úspory materiálu, času, zlepšení kvality, bezpečnosti práce atd. Většinou jsou tyto změny vázány pouze na dané pracoviště a neovlivňují další procesy. Trojanová a Trojan (2016, s. 11) nazývají tyto změny díky vazbě na jedno pracoviště jako změny provozní.

Naopak programové změny jsou podle Vebera (2014, s. 474) iniciovány vrcholovým managementem firmy a nabývají většinou podoby vývojových a inovačních projektů, reengineeringu apod. Takové změny často přesahují hranice jednoho oddělení a vyvolávají další změny v procesech firmy. Trojanová a Trojan (2016, s. 11) označují tyto změny jako rozvojové.

Další dělení změn je velmi podobné rozlišení pojmů revoluce a evoluce. Evoluci chápeme jako změnu, která probíhá postupně za přítomnosti malých samovolných kroků po relativně dlouhé časové období. Právě dlouhodobý průběh malých změn může způsobit velké rozdíly mezi počátečním a budoucím stavem. Vzpomeňme například vývoj člověka

z opic (antropogenezi) nebo vývoj člověka během jeho života od početí po stáří (ontogeneze).

Naopak revoluce je charakteristická protichůdnými znaky vůči evoluci. Je to změna, která nastane v krátkém čase a takzvaně skokem se výchozí stav promění ve stav nový. Obvykle se jedná o velkou změnu, která otřese celým systémem a má dalekosáhlé následky. Vzpomeňme například Velkou francouzskou revoluci, která přinesla vládu lidu a republikánství nebo sametovou revoluci, která vedla k pádu komunistického režimu na našem území.

Změny ve stylu evoluce jsou v oblasti organizačních změn označovány jako změny přírůstkové, postupné, inkrementální nebo malé a vyskytují se především ve stabilním ekonomickém prostředí k tzv. doladování. (Kubičková, Rais, 2012, s. 16; Russel-Jones, 2006, s. 12)

Revoluční změny jsou pak v odborné literatuře označovány jako změny transformační, zásadní, radikální, skokové nebo velké. Díky nim jsou prováděny zásadní zásahy do činnosti firmy. (Kubičková, Rais, 2012, s. 16; Russel-Jones, 2006, s. 12)

Existují však i změny založené na kombinaci obou předcházejících způsobů. Například Kubičková, Rais (2012, s. 16) přibližují charakteristiku těchto kombinovaných změn na příkladu transformace českého hospodářství po roce 1989, která nastartovala podmínky pro postupné změny ve výrobních podnicích, nebo naopak vliv dlouhodobého působení postupných změn například ve školství, které vyvolá transformační úpravy celého systému formou reformy. Do této skupiny změn lze zařadit i postupné změny, které se odehrávají kolem zavádění Hejného metody výuky matematiky na základních školách, které začínají prosakovat do celého systému vzdělávání. Vzhledem k tomu, že si tento jev začala mapovat i Česká školní inspekce¹, je možné, že se v horizontu desítek let opravdu dočkáme systémových reform v matematickém vzdělávání.

Originálně rozlišuje změny na čtyři hlavní typy Jarrett (2011, s. 13–15). Všechny organizační změny rozlišuje pouze na dočasné změny, dílčí (inkrementální) neboli procesní změny, organizační restrukturalizace, a nakonec transformační programy a programy změny firemní kultury. Dále lze změny dělit podle jejich velikosti nebo stupně jejich závažnosti. Oba modely mají podobnou hierarchii. Trojanová a Trojan (2016, s. 16) rozdělují změny v organizaci podle Collinsovy osmistupňové hierarchie závažnosti od těch nejméně

¹ Viz šetření ČŠI: Alternativní metody výuky, 2014.

závažných po nejzávažnější. Russell-Jones (2006, s. 13) navazuje na myšlenky Huczynského a Buchanana a rozdělujeme změny podle jejich velikosti od nepatrných po nejhlubší.

At' už se jedná o jakoukoliv změnu, měla by být v rámci organizace řízena. Čím větší je rozsah a závažnost změn, měl by růst i důraz na jejich přípravu a plánování. U velkých, závažných a hlubokých změn je pak často vhodné obrátit se na specialisty řízení změn, kteří se postarají o lidské faktory odporu a odolnosti ke změnám. V duchu úvodního citátu italského politika a spisovatele Niccolla Machiavelliho zůstávají největší překážkou změn právě lidé, kterých se změna dotýká, a jejich emoce.

2.3 Řízení a vedení změny (Change Management & Leadership)

Proč některé změny v organizacích tzv. vyprchají a jiné se podaří dovést až do konce a ukotvit je do firemní kultury? Jak to, že některé inovativní myšlenky jsou schopny zcela změnit systém, současnost či společnost a o jiných se pouze mluví mezi zaměstnanci na chodbách, či na obědech? A do třetice: proč 70 %² firemních transformací selhává? Odpovědi na tyto otázky hledali v historii managementu změn již desítky ne-li stovky autorů. Jmenujme například experta v oblasti podnikání, leadershipu a změn J. P. Kottera, amerického sociálního psychologa K. Lewina, specialistu na organizační chování M. Jarretta a další. Práce těchto autorů tvoří teoretický rámec oblasti řízení změn v této práci.

Chápeme-li řízení změny jako schopnost manažera úspěšně realizovat konkrétní plánovanou změnu a usnadnit tak přechod do budoucího stavu skrze řízení lidské stránky změny a vedení změny jako specifickou součást tohoto procesu s důrazem na přítomnost lídra a vize (viz objasnění základních pojmů v kapitole 2.2), budeme v tomto pojetí řízení a vedení změn navazovat na poznatky obecného managementu, sociální psychologie, organizačního chování. Další oblast, která úzce souvisí s řízením a vedením změn, je kultura organizace a sociotechnika. Tento mezioborový přesah dokazují také výše uvedené výzkumné oblasti jednotlivých představitelů teorie řízení a vedení změn. Vzhledem k tomu, že řízení a vedení změny nelze od sebe zcela oddělit, budeme dále používat pouze termín řízení změn, který je v odborné literatuře více rozšířen a zakotven. Ovšem bude se jednat o takové řízení změn, kde jsou též využívány a aplikovány poznatky z oblasti vedení změn.

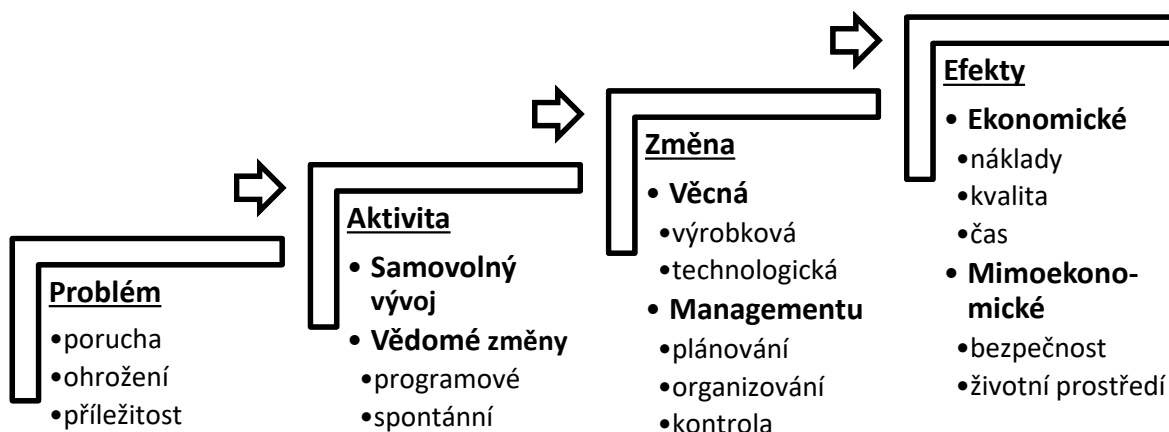
Pracovní náplň řízení změn vymezuje výstižně Střížová a kol.: „*Projektování organizačních změn obvykle přináší exaktní přístupy, zatímco realizace organizačních změn*

² Toto číslo udává jak Kotter (2015), tak Jarrett (2011).

bývá často spojena s odporem příjemců změny. Často na tento stav působí „tradice“ a lidské návyky, navyké vztahy a postupy. Proces úspěšného průběhu a zavedení změny souvisí s procesem úspěšného vedení změny. To je spojeno nejen s přípravou změny, ale také s důrazem na vytvoření potřeby angažovaného akceptování změny, ztotožnění se s ní u jejího příjemce (tedy přijatelnost změny) a je výsledkem jak zapojení pracovníků do změny, tak projevem střetu moci, zájmů, vůle, citů apod. mezi lidmi.“ (Střížová a kol., 2014, s. 59)

Široký rozsah témat souvisejících se změnami potvrzuje i Veber (2014), který zformuloval proces změny, a tím obecný princip managementu změn (viz schéma 1).

Schéma 1: Obecný princip managementu změn



Zdroj: Veber, 2014, s. 477 (vlastní grafická úprava)

Všechny změny podle Vebera (2014) jsou vyvolané impulsem v podobě poruch, ohrožení nebo příležitosti. Na tento impuls navazuje aktivita, která může mít podobu samovolného, neřízeného, většinou degeneračního procesu nebo vědomé činnosti, která může být například nařízena shora (programová) nebo mohla vzniknout spontánně zdola. Tyto aktivity vedou následně ke změnám různého charakteru a rozsahu. Důsledkem změn jsou pak efekty, které mohou být v závislosti na druhu aktivity pozitivní či negativní, ekonomické nebo mimoekonomické.

Důležitým poznatkem schématu 1 je, že k efektům se lze dostat jedině přes vědomé a cílené (resp. plánované) změny, neponecháme-li tuto aktivitu náhodě v podobě samovolného vývoje. Tyto změny pak předpokládají přítomnost řízení nebo alespoň vytvoření proinovačního prostředí v dané oblasti. (Veber, 2014, s. 478) A naopak řízení

změn se cíleně zabývá procesem konkrétních plánovaných změn s důrazem na lidskou stránku změny.

Zaměříme-li se detailně na řízení procesu změn, lze aktivity s ním spojené rozdělit podle Vebera (2014, s. 478) do následujících tří kroků:

1. Určení potřeby změn;
2. Příprava a realizace změn;
3. Přijetí a stabilizace změn.

Aby byl již první krok řízení procesu změny úspěšný, je třeba podle Vebera (2014, s. 478–479) splnit čtyři základní podmínky jednoduše označené: vědět, chtít, moci, věřit. „Vědět“ zdůrazňuje nutnost analýzy situace a všeho, čeho se změna týká, rizik i příležitostí. „Chtít“ předpokládá vstřícnost managementu ke změně a nezpochybňování její nutnosti ani realizace. „Moci“ odkazuje na předpoklad mít příslušnou pravomoc k prosazení změny. „Věřit“ počítá se silným přesvědčením o správnosti změny v případě prvních komplikací.

Druhý krok „příprava a realizace změn“ se následně zaměřuje jednak na zabezpečení zdrojů a jednak na vlastní řízení procesu změny, které se skládá z přípravy, plánování, realizace a kontroly. (Veber, 2014, s. 479–480)

Aktivity zařazené podle Vebera (2014, s. 480) do posledního kroku „přijetí a stabilizace změn“ se především zaměřují na eliminaci neúspěchu zaváděné změny a snižování odporu či odmítání této změny lidmi. Autor doporučuje vedoucím pracovníkům především zesílit informovanost o nutnosti změny, zapojit spolupracovníky do procesu přípravy změny, skrze komunikování a objasňování odbourat a objasnit námitky a obavy ze změny.

V manažerské odborné literatuře se lze setkat i s dalšími tzv. „krokovými“ modely řízení procesu změn, které seskupují cílené aktivity do různého počtu kroků. Jedním z nejznámějších modelů je Kotterův 8krokový model zavádění změn (2015a), který vznikl z četných rozhovorů s lidmi z podnikatelského prostředí. Kotter na základě poznatků z těchto rozhovorů formuloval osm obvyklých chyb v procesu realizace změny a následně vytvořil schéma procesu realizace změn, které obsahuje doporučení, jak se vyvarovat neúspěchu.

Osm obvyklých chyb v procesu změny (Kotter, 2015a, s. 19–35):

Chyba č. 1: Přílišné sebeuspokojení a arogance

Chyba č. 2: Neschopnost vytvořit dostatečně silnou koalici, která by změny prosazovala

Chyba č. 3: Podcenění síly vize

Chyba č. 4: Nedostatečná komunikace vize. Desetinásobné (nebo sto-či tisícinásobné) podcenění důležitosti komunikace

Chyba č. 5: Dovolit překážkám, aby zablokovaly novou vizi.

Chyba č. 6: Neschopnost vytvářet krátkodobá vítězství

Chyba č. 7: Příliš časně vyhlášení vítězství

Chyba č. 8: Zanedbat pevné zakotvení změn ve firemní kultuře

Z těchto osmi chyb vytvořil Kotter (2015a, s. 41) osmibodové schéma, které shrnuje kroky vedoucí k realizaci úspěšné podnikové změny. Každý krok řeší jednu z obvyklých chyb a snaží se tak předejít neúspěchu při zavádění změn.

1) „Vyvolání vědomí naléhavosti uskutečnit změny

- *Prozkoumání trhu a konkurenčního prostředí*
- *Identifikace kritických míst, potenciálních krizí nebo zásadních příležitostí a diskuse o nich*

2) Sestavení koalice prosazující změny

- *Vytvoření skupiny dostatečně silné řídit změny*
- *Přimět skupinu pracovat společně jako tým*

3) Vytvoření vize a strategie

- *Vytvoření vize, která pomůže řídit proces změny*
- *Vyvinutí strategií na dosažení této vize*

4) Komunikace transformační vize

- *Využití všech dostupných prostředků k nepřetržité komunikaci nové vize a strategií*
- *Vůdčí koalice jako vzor jednání očekávaného od zaměstnanců*

5) Delegování v širokém měřítku

- *Odstraňování překážek*
- *Změna systémů nebo struktur bránících transformaci*
- *Podpora riskantních rozhodnutí a netradičních myšlenek, aktivit a postupů*

6) Vytváření krátkodobých vítězství

- *Plánování viditelných zdokonalení výkonu neboli „vítězství“*
- *Dosahování těchto vítězství*
- *Viditelné oceňování a odměňování lidí, kteří umožnili dosáhnout těchto vítězství*

7) Využití výsledků a podpora dalších změn

- *Využití růstu důvěry ke změně všech systémů, struktur a postupů, které nejsou ve vzájemném souladu a neodpovídají transformační vizi*
- *Najímání, povyšování a vzdělávání lidí, kteří mají schopnosti realizovat transformační vizi*
- *Oživování procesu stále novými transformačními projekty, náměty a prvky*

8) Zakotvení nových přístupů do podnikové kultury

- *Dosahování lepších výsledků prostřednictvím chování orientovaného na zákazníky a zvyšování produktivity, lepšího vedení a efektivního řízení*
- *Poukazování na souvislosti mezi novými vzory chování a podnikovými úspěchy*
- *Rozvíjení prostředků zajišťujících vzdělávání vedoucích pracovníků a výběr vhodných nástupců“ (Kotter, 2015a, s. 41)*

Kotter (2015a) dále rozděluje svoje schéma procesu realizace změny na dvě části: první čtyři kroky slouží k tzv. rozmrazení současného stavu, další tři kroky zavádějí mnoho nových postupů a poslední neméně důležitý krok přispívá k trvalému prosazení a začlenění změny do firemní kultury. Předpokladem pro úspěšně provedenou změnu je absolvování všech osmi částí procesu s dostatečnou časovou dotací.

Další model prosazování změn obohacený o rady, jak překonat odpor ke změnám, vytvořil Lewin (1951). Základem tohoto modelu je princip akce a reakce a vymezení sil, které podporují změnu (např. řídicí systém, lídři, výhody účasti na změně atd.) a sil odporu vůči změně (např. strach a překvapení lidí, nepochopení, setrvačnost myšlení a jednání atd.). (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 31)

Lewinův model prosazení změny a překonání odporu k ní sestává ze tří fází, kterými jsou (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 32):

- *„fáze „rozmrazení“ („unfreezing“). Jejím cílem je přesvědčit uvažovanou skupinu lidí o nutnosti a oprávněnosti změny, popř. vytvořit pozitivní klima pro provedení změny (naděje, pozitivní očekávání). Jde o aktivizaci sil podporujících změnu, a naopak potlačování možných sil odporu;*
- *fáze „provedení změny“ („moving“). Má být dobře připravená a rychlá, včetně pohotových reakcí na vznikající problémy a potíže;*

- fáze „stabilizace“ či „znovuzmrazení“ („refreezing“). Zde se na základě vyhodnocení výsledků provedené změny („zpětné vazby“) aktivizují lidé ochotní pracovat v souladu se změněnými podmínkami. Poskytuje se podpora těm, kteří změnu podporují, popř. se překonává zbývající odpor ke změně.“

Porovnáme-li tři výše uvedené modely: Veberův, Kotterův a Lewinův, zjistíme, že se jejich náplň a výčet podstatných aktivit v procesu řízení změny výrazně neliší, rozdílný je především počet kroků. Modely s menším počtem kroků Veberův a Lewinův jsou si velmi podobné, kromě stejného počtu kroků mají jejich jednotlivé kroky i podobný obsah. Například Lewinovo „rozmrazení“ koresponduje s Veberovým určením potřeby změn a podmínek: vědět, chtít, moci a věřit, které představují Lewinovy síly podporující změnu. Podobně je tomu i v dalších dvou fázích.

Kotterův 8krokový model lze na základě tříkrokových modelů též rozdělit na tři části. První čtyři kroky v podstatě provádějí Lewinovo rozmrazení a aktivují síly podporující změnu, další tři Kotterovy kroky „provádějí změnu“ v pojetí Lewina a poslední krok zakotvuje a stabilizuje změny do podnikové kultury, která by tak měla být „znovu zmrazena“.

Nevýhodou těchto modelů může být právě jejich „krokovost“, která může vyvolat pocit manuálu ke zvládnutí každé změny v organizaci, a překrývání jednotlivých kroků. Samotný charakter změn se však mění, stejně jako se mění podnikatelské prostředí, takže tyto modely nelze krok za krokem využít plošně v každé situaci. Vhodnou oblastí, kde nacházejí tyto modely stále využití, je oblast plánovaných změn v relativně stabilním prostředí. Tuto potřebu si uvědomují i samotní autoři, například Kotter, který vydává další publikace zaměřené na změny v turbulentním prostředí (například *Přidejte na rychlosti*, 2015b).

Další problematickou částí výhradně tří stupňových modelů je přítomnost aktivit, které spíše odpovídají kompetencím projektového řízení, nikoliv řízení změn, které je zaměřeno na lidskou stránku změny. Naopak Kotterův model, který vychází z nejčastějších chyb při zavádění změn v praxi je bez větších výhrad v souladu s naším pojetím řízení změn. Na obranu relevantnosti méně stupňových modelů lze souhlasit s tím, že striktní oddělení aktivit projektového řízení a řízení změn v procesu změny je velmi problematické a nikdy by nemělo v praxi dojít k jejich úplnému odtržení, nehledě na to, že bývají obě tyto oblasti v kompetenci jednoho pracovního týmu.

Problematiku selhávání návodů na změnu krok za krokem shrnuje z dalších autorů i Jarrett (2011), který na základě svého dlouholetého výzkumu plného rozhovorů a zpovědí tisíců manažerů na všech úrovních potvrzuje svoji počáteční domněnku, že „*na organizační transformaci neexistuje jednoduchý recept. Žádná magická formule, žádná jednoznačná cesta, která vás dovede k úspěšné změně.*“ (Jarrett, 2011, s. 23) Dále kritizuje krokové modely změny, protože jsou založeny na předpokladech jako stabilita, jistota, stejnorodost a centralizovanost zdrojů moci a autority. Tyto předpoklady jsou v rozporu s obrazem dnešního světa, kde převládá složitost, nejistota, rozdílnost a kde se změnily i zdroje moci a očekávání zaměstnanců i zákazníků. (Jarrett, 2011, s. 43)

Na druhou stranu ale Jarrett (2011) připouští, že úspěšné zvládnutí změny není ani o štěstí. Přesněji udává, že „*manažeři, kterým se podaří dosáhnout změny, dělají něco jinak. Možná si ani neuvědomují, že to dělají, ale dělají to. Vybírají si vhodnou strategii změny, takovou, která odpovídá jejich vnitřním schopnostem i výzvěm vnějšího prostředí.*“ (Jarrett, 2011, s. 24) Na základě svých poznatků definuje Jarrett (2011) indikátor úspěchu změny, který nazývá „schopnost změny“. Schopnost změny chápe jako „*souhrn vůdcovských schopností, zaběhaných postupů a organizačních schopností, díky kterým je společnost způsobilá a připravená ke změně.*“ (Jarrett, 2011, s. 24) Dále autor shrnuje, že „*různé situace vyžadují různé strategie změny. Jednoduše řečeno: Vnitřní schopnosti + vnější prostředí + vedení = SCHOPNOST ZMĚNY.*“ (Jarrett, 2011, s. 24)

Na základě svých výzkumů Jarrett (2011, s. 211) sestavil charakteristiky organizací, které úspěšně zvládají změny. Takovéto organizace naplňují následujících pět vynikajících vnitřních schopností:

- „*Neustále monitorují okolí.*
- „*Ze svých pozorování si dokážou vyvodit správné závěry.*
- „*Funguje v nich vnitřní spolupráce a inovace.*
- „*Nedovolí, aby se jim do cesty postavilo politikaření a malicherné spory.*
- „*Výsledků dosahují pomocí vnitřních struktur, které umožňují plynulý chod firmy.*“ (Jarrett, 2011, s. 211)

Dalším komponentem úspěchu změn ve firmách je využití takové strategie změny, která bude zohledňovat rovnováhu mezi vnějším a vnitřním prostředím organizace. Jarrett (2011, s. 121–185) sestavil čtyři strategie, které vycházejí z úrovně vnitřních schopností organizace a kombinují je s podmínkami vnějšího prostředí. Tyto čtyři strategie označil

jako: ustálený stav, riziková zóna, komfortní zóna, zenová zóna a shrnul jejich náplň do následujících bodů:

- *„Udržet si rozumnou velikost a v zóně ustáleného stavu provádět dílčí změny.*
- *Obrat a radikální restrukturalizace jsou vhodné pro společnosti v bouřlivém prostředí. Udělejte je rychle a stanovte si jasné priority.*
- *Nepodlehnete stereotypům – narušte a zpochybněte dominantní normy a logiku. Šlápnete na plyn. Pokud se nacházíte v komfortní zóně, zmobilizujte síly pro změnu.*
- *Surfujte na vlnách změn: očekávejte je ještě předtím, než se objeví. Pokud se nacházíte v zenové zóně a tempo změn začíná upadat, převezměte vedení.“* (Jarrett, 2011, s. 211–212)

Posledním třetím předpokladem úspěchu změn je styl vedení změny neboli podoba agenta změny. Jarrett (2011) poukazuje na rozdílnost jednotlivých slavných lídrů, aby zdůraznil, že každá změna vyžaduje jiné kvality osoby lídra a zároveň je odlišná i osobnost lídra a situace v organizaci. V další části svého výzkumu tak vytvořil čtyři typy vedení na základě předchozího vymezení čtyř strategií (viz výše). Jednotlivé typy vedení mají tyto charakteristiky:

- *„Transakční vedení funguje nejlépe v ustáleném stavu. Cílem je dělat věci správně a zaměřit se na krátkodobé cíle a dílčí změny.*
- *Agenti strategie obratu ničí staré pořádky a prosazují nezbytné změny, často nutné pro holé přežití společnosti. Tento typ změny nemá dlouhé trvání, ale za podobných okolností vám poskytne rozhodující „odpich“.*
- *Vizionářský lídr ukáže ostatním obraz budoucnosti, který za současných okolností není lehké pochopit. Dokážou vykreslit živý obraz toho, jak skvělé, nebo naopak jak hrozné by mohlo být, aby vyvedli lidi z jejich komfortní zóny.*
- *Lídři transformačních změn podněcují k akci „hlavy, srdce a ruce“ lidí, aby se změny podařilo provést včas a bez chaosu.“* (Jarrett, 2011, s. 212)

O jednotlivých aspektech řízení změn, přípravě na změnu, odporu ke změnám atd. by bylo možné napsat mnohem více, protože česká i zahraniční odborná literatura na tato témata je četně zastoupená a neustále vycházejí další tituly. Cílem této práce však není podat přehledný a detailní soupis všech dosavadních poznatků z oblasti managementu změn

a řízení změny, ale na základních poznatcích těchto oborů zdůraznit nezastupitelnou roli lídra v procesu změny. Především na osobě lídra totiž závisí, zda bude organizace dobře na změnu připravena, zda bude změna samotná dostatečně komunikována mezi zaměstnanci a zainteresovanými stranami a zda bude dotažena do úspěšného konce a zakotvena do kultury organizace. Lidé v procesu úspěšné změny by tedy neměli být výhradně řízení (v angl. manage), ale také vedeni (v angl. lead). K objasnění rozdílnosti těchto pojmů lze ve zkratce uvést slova Petera F. Druckera: „*Řízení znamená dělat věci správně; vedení znamená dělat správné věci.*“ (Managementmania, 2013)

Vzhledem k obsáhlosti poznatků teorie leadershipu, bude tento aspekt procesu změn blíže rozveden v další kapitole (viz kapitola 3) stejně jako další role v koalici prosazující změny neboli týmu, který je zodpovědný za zvládnutí změny. V závěru této části práce se však ještě zaměříme na reakce lidí na změnu, na jejich průběh a zákonitosti, se kterými je třeba v procesu změny počítat.

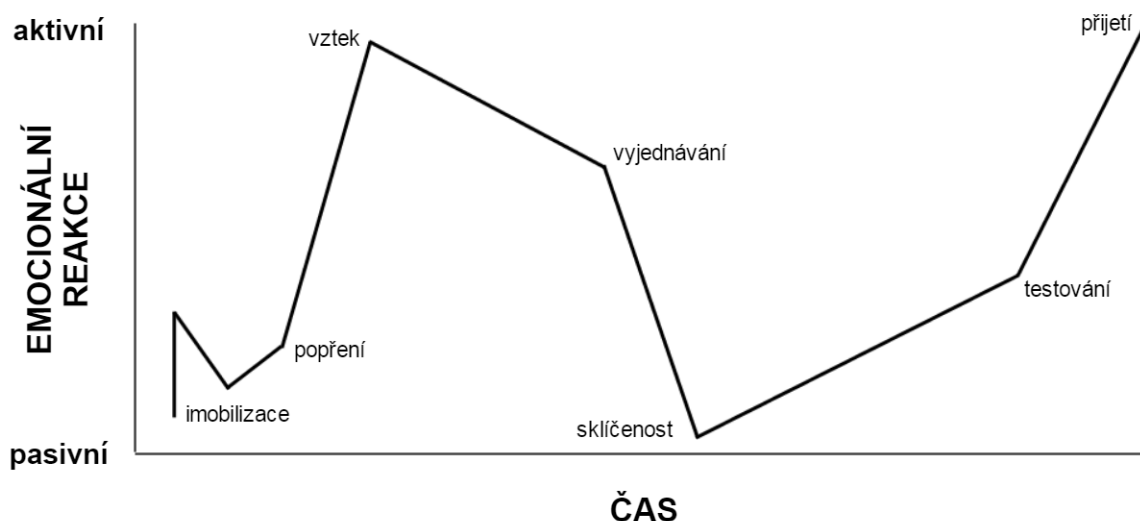
Russell-Jones (2006) uvádí, že reakce lidí na změnu jsou různé a závisí na jejich osobnosti, informovanosti, pochopení procesu změny, dalších okolnostech atd. Dále je podle něj důležité uvědomit si, že pozornost potřebují nejen odpůrci změn, ale i počáteční příznivci změn, aby se z nich v průběhu procesu změny nestali odpůrci změny.

Odpůrci změn reagují podle Russell-Jonese na změnu negativně například z těchto motivů:

- „*nevidí smysl změny (zejména pracovníci, kteří jsou ve firmě již dlouhou dobu – stará garda);*
- *jsou příliš zaneprázdnění (...);*
- *jsou změnou ohroženi (přímo/nepřímo);*
- *myslí si, že jsou změnou ohroženi;*
- *jsou bytostnými odpůrci změny;*
- *existují kulturní problémy.*“ (Russell-Jonese, 2006, s. 57)

Negativní reakce na změnu mají společné rysy jako emoční průběh při ztrátě milované osoby. V tomto případě se využívá průběhu emocionálních reakcí v čase a jejich aktivitě či pasivitě. Průběh emocionálních reakcí v čase nabývá podle Russell-Jonese (2006, s. 58–59) sedmi stádií, které jsou zachyceny v grafu 1.

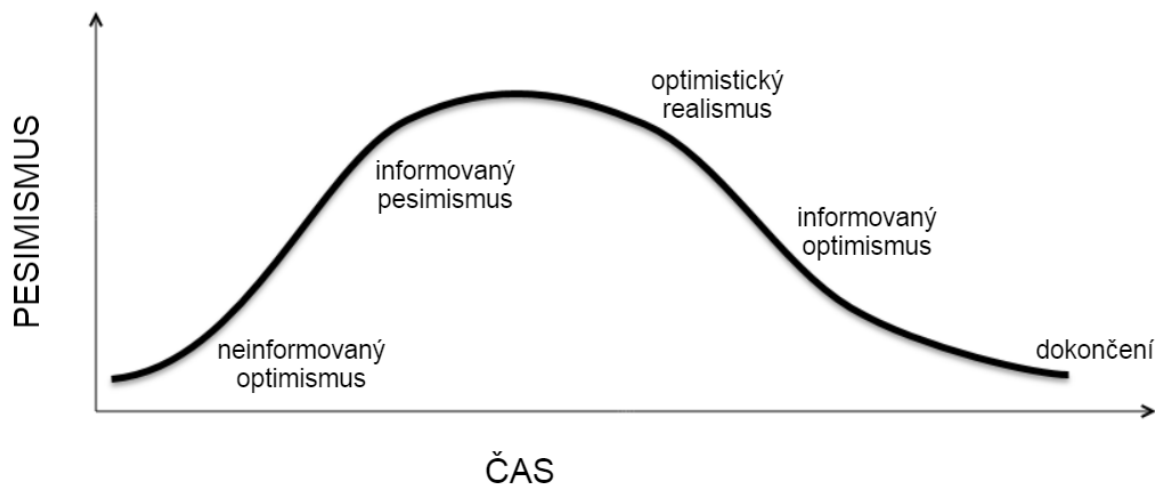
Graf 1: Průběh negativní reakce na změnu v čase



Zdroj: Russell-Jones, 2006, s. 58 (vlastní zpracování)

U příznivců změn doporučuje Russell-Jones (2006, s. 60) zajistit, aby v průběhu zavádění změn nepodlehli pesimismu. Hrozbu přítomnosti pesimismu u příznivců změn demonstruje na následujícím grafu 2.

Graf 2: Hrozba pesimismu v průběhu změny



Zdroj: Russell-Jones, 2006, s. 60 (vlastní zpracování)

Na začátku procesu změny jsou příznivci změn ve stadiu tzv. neinformovaného optimismu. Jsou plni sebedůvěry a pozitivně naladěni na změnu. V návaznosti na větší informovanost může přijít stádium tzv. informovaného pesimismu, které se projevuje ztrátou

sebedůvěry, prvními problémy a negativními reakcemi na změnu. V ideálním případě následuje stádium tzv. optimistického realismu, kdy lidé překonali některé překážky změny a vidí opět dosažitelnost změny, s tím se obnovuje i jejich sebedůvěra. Ve stadiu tzv. informovaného optimismu se jejich sebedůvěra již opět navrátila a lidé se projektu změny opět věnují naplno. V posledním stadiu tzv. dokončení tuto pozitivně naladěni lidé pomáhají prosadit změnu ve zbytku společnosti a vedou ji k úspěšnému konci. (Russell-Jones, 2006, s. 61)

Postoj lidí ke změnám se také může lišit v závislosti na jejich osobnostním typu. O typologii osobnosti píše v českém prostředí například M. Čakrt (2009), který navazuje na Junga a testy MBTI a rozděluje osobnosti manažerů podle čtyř dimenzí: smyslové vnímání, intuice, myšlení a cítění. Každá dimenze má dva protipóly extraverzi a introverzi, takže lze zkoumat celkem 16 osobnostních typů a jejich přístup a jednání v procesu změn. V rámci této práce se nebudeme blíže zabývat charakteristikou jednotlivých typů a jejich přístupem ke změnám, ale uvedeme alespoň na příkladu (viz tab. 1) extravertů a introvertů, jak se může lišit jejich vnímání změn. Těchto rozdílů je pak třeba využít při procesu řízení změn a v práci na snížení odporu ke změnám.

Tabulka 1: Co potřebují Extraverti a Introverti v čase změn

Extraverti	Introverti
Příležitost a čas pohovořit si o tom, co se děje.	Příležitost a čas být sami se sebou a rozvážit, co se děje.
Zapojit se – začít něco dělat.	Mít příležitost se na dotaz vyslovit.
Komunikovat, komunikovat, komunikovat, nejraději z očí do očí.	Uvažovat, přemýšlet, hovořit jednotlivě s lidmi, komunikovat písemně.
Být slyšet a být vyslechnuti – možnost se nahlas vyslovit, vyjádřit.	Moci se rozmyslet, než něco řeknou.
Akce, pak zhodnocení, neloudat se, neotálet, zkoušet, jak to půjde.	Čas zpracovat změny uvnitř, uspořádat, utřídit, vnitřně se připravit na činy.

Zdroj: Barger, Kirby (1995) v Čakrt, 2009, s. 200 (vlastní zpracování)

Jak již bylo uvedeno výše, témata spojená s řízením změny jsou tak obsáhlá a víceoborová, že není možné všechny na tomto místě vyjmenovat, natož alespoň shrnout jejich podstatu. Brání v tom jednak plánovaný rozsah práce a jednak složitost daných oblastí, které již využívají poznatky z psychologie, sociologie a dalších společenských věd. Více o této problematice píše například Kotter (2015a, 2015b), Jarrett (2011), Drucker (1993) a další. Kromě těchto témat s sebou pojem změny přináší i přesah do oborů

přírodovědných. Tyto obory vysvětlují změnu z pohledu uspořádanosti systému, využívají zákonů termodynamiky, stavu entropie apod. Ani pro tato pojetí již na tomto místě není prostor, takže jsme nuceni nechat na zvědavém čtenáři, zda se i s těmito zajímavými pohledy na změnu seznámí. Přírodovědný aspekt problematiky změn uvádí například Kovář, Hrazdilová Bočková (2008). Třetí pohled na problematiku změn v organizaci přináší personální řízení s důrazem na model učící se organizace, či Tomanův model methamorphingu. Více o těchto přesazích se lze dozvědět například v dílech těchto autorů: Barták (2011, s. 105–107; 169–188), Ulrich a kol. (2014, s. 143–166), Toman (2005, s. 125), Senge (2016).

3 Lídr jako nositel změny

V předchozí kapitole (viz kapitola 2) jsme v rámci oblasti řízení a vedení změny narazili na významný komponent determinující úspěch zavádění změny, kterým je nezastupitelná role lídra. Dále jsme narazili na požadavky, že lidé v procesu změn nemají být jen řízeni, ale především vedeni. Nejen z těchto ale i z dalších důvodů je třetí kapitola této práce věnována poznatkům leadershipu. Nejdříve se zaměříme na vymezení základních pojmů, se kterými se budeme dále v této práci setkávat a objasníme opět rozdíl mezi vedením a řízením, manažerem a lídrem. Následovat budou vývojové fáze leadershipu doplněné o nejdůležitější poznatky jednotlivých vývojových období. Vyvrcholením tohoto obecného základu bude seznámení s již existujícími kompetenčními modely lídra. Po obecných poznatcích o lídrech, které se mohou na první pohled zdát velmi vzdálené od oblasti řízení a vedení změn, budou následovat již bližší aspekty lídrů v procesu změn.

3.1 Základní pojmy a klasifikace přístupů

S pojmem lídr (leader) a leadership se v odborné manažerské literatuře setkáme v různých kontextech. O lídrech se píše v souvislosti s organizačním chováním, kde je zdůrazňován zásadní rozdíl mezi prací manažera a lídra (např. Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 247–249), dále se lídrovství (vůdcovství) vymezuje jako jedna z manažerských rolí (např. Veber, 2014, s. 59–61), s kapitolou o lídrech se lze setkat i v oblasti řízení změn (např. Kubíčková, Rais, 2012, s. 87–97), někteří autoři považují lídry a jejich tvůrčí vedení spolupracovníků za jeden z faktorů úspěchu organizace (např. model CSF, Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 299–334). I když existuje tolik oblastí, kterých se problematika lídra a lídrovství dotýká, vždy jde nakonec o to samé, identifikovat co dělá lídra lídrem, slovy Kouzese a Posnera (2014, s. 27) kontext leadershipu se sice dramaticky změnil, ale jeho obsah se nezměnil téměř vůbec. Autoři měli sice na mysli pouze období třiceti let a životaschopnost jejich modelu, ale jejich výrok lze použít i na teorie leadershipu obecně.

Dříve než se zaměříme na klasifikaci vývoje přístupů k leadershipu, objasníme základní pojmy. I když byly o lídrech a problematice leadershipu napsány miliony knih po celém světě, neexistuje jednotná definice, která by ohraničovala náplň leadershipu. James McGregor Burns tvrdí, že: „*leadership je jedním z nejvíce sledovaných a nejméně pochopených jevů na světě.*“ (Burns, 2012, s. 4) Problematika českých překladů odborných termínů v teorii leadershipu je taktéž nejednotná a obsahově i interpretačně nejednoznačná. V současné době neexistuje jednotný český překlad pojmu leadership, takže budeme v rámci

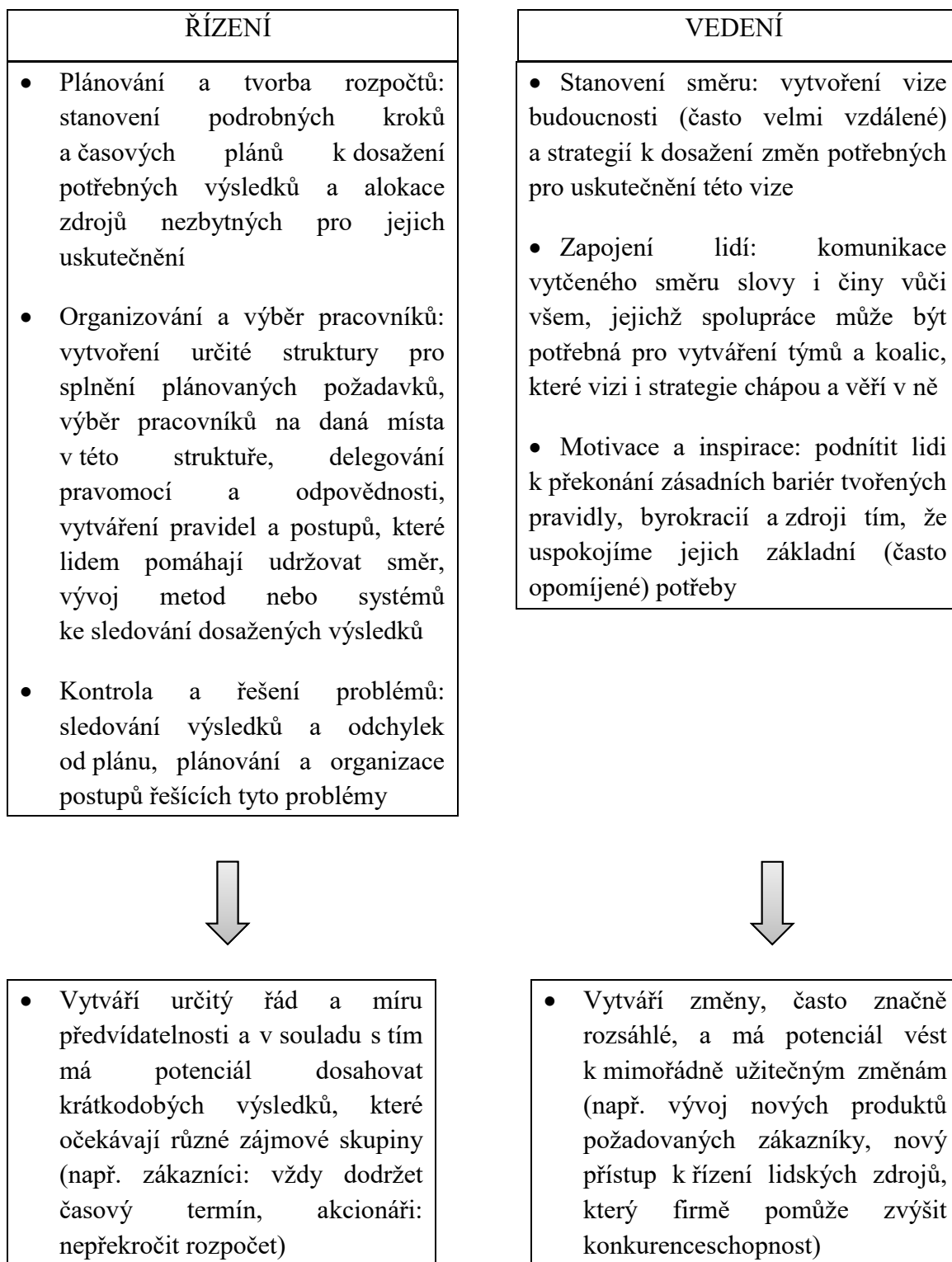
této práce používat originální anglický termín. Pro nositele leadershipu bude v tomto textu použito označení lídr. Podobně budou pouze částečně překládány i termíny managementship s nositelem nazvaným manažer. Někteří autoři a překladatelé používají termíny jako tvůrčí vedení lidí, vůdcovství, charismatické vedení, pro nositele těchto vlastností pak označení tvůrčí vedoucí, vůdce, lídr nebo vůdčí osobnost.

Nejčastěji se leadership (vedení lidí) vymezuje pomocí komparace s managementshipem (řízení lidí). Vodáček a Vodáčková (2013, s. 247) například uvádějí: *„Současná manažerská literatura diferencuje mezi obvyklým funkčním vedením spolupracovníků („managementship“) a jeho dynamicky se rozvíjejícím tvůrčím vedením („leadership“). Oba způsoby existují vedle sebe, částečně se mohou překrývat a doplňovat.“* Managementship je v jejich pojetí tradiční styl vedení lidí založený na autoritě a administrativě. Představitel tohoto stylu je pak manažer. Naopak leadership v sobě skrývá méně formální, a především tvůrčí vedení spolupracovníků. Nejčastěji se k rozlišení práce lídra od práce manažera používá aforismus manažerského psychologa a poradce čtyř amerických prezidentů Warrena Bennise: *„Manažeři dělají věci správně. Lidři dělají správné věci.“* (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 248)

Hlavní diferenciaci managementshipu a leadershipu uvádí též Kotter (2015a, s. 45), který tvrdí, že managementship (řízení) *„je soubor procesů, které zajišťují hladký chod složitého systému, který tvoří lidé a technologie. Nejdůležitějšími aspekty řízení jsou plánování, tvorba rozpočtů, organizování, výběr pracovníků, kontrola a řešení problémů.“* Naopak leadership (vedení) vymezuje jako *„soubor procesů, které organizace vytvářejí, nebo je uzpůsobují podstatně změněným podmínkám. Vedení definuje, jak by měla vypadat budoucnost, spojuje lidi ve jménu budoucí vize a inspiruje je k jejímu dosažení navzdory všem překážkám.“* (Kotter, 2015a, s. 45) Podrobně a přehledně jsou rozdíly řízení a vedení shrnuty ve schématu 2.

Kotter (2015a) dále popisuje, že leadership *„často začíná od jednoho nebo dvou lidí. Ale v každé větší organizaci musí tento počet postupem času narůstat. Problém změn nevyřeší jeden „nadčasový“ jedinec, který dokáže získat tisíce oddaných následovníků. Moderní podniky jsou příliš složité na to, aby je dokázal změnit jediný superman. Je nezbytná pomoc dalších lidí, kteří se nesnaží napodobovat lidi jako Winston Churchill nebo Martin Luther King, Jr., ale pomáhají prosazovat vůdcovské principy ve svých sférách působnosti.“* (Kotter, 2015a, s. 50–51)

Schéma 2: Managementship (řízení) vs. leadership (vedení)



Zdroj: Kotter, 2015a, s. 47

Uvedme ještě další tentokrát stručnější definici leadershipu, kterou sestavil Veber (2014). Leadership *“do češtiny se překládá jako vůdcovství, je schopnost (umění) vést lidi.”*

(Veber, 2014, s. 59) K uzavření problematiky definování leadershipu použijme v neposlední řadě slova Druckera (2012, s. 228), podle něhož je jedinou definicí vůdčí osobnosti „ten, za nímž lidé jdou“, neboli ten, kdo má následovníky.

I když se pohybujeme v obecném vymezení leadershipu, nenecháme si na tomto místě uniknout malou poznámku týkající se definic lídra a náplně jeho práce a oblasti změn. I když některé výše uvedené definice zdůrazňují aspekt následovnictví, objevují se i definice, kdy je ve spojitosti s lídrem kladen důraz na budoucnost, vizi a také změnu. Pro některé autory je práce se změnou hlavní náplní práce lídra, který vytyčuje směr a tvoří vizi.

Stejně jako se vyvíjely definice leadershipu a měnil se kontext zkoumaných jevů, tak se postupně ustálily i oblasti zájmu výzkumníků v oblasti leadershipu. Vodáček a Vodáčková (2013, s. 248–249) klasifikovali vývoj současných přístupů k leadershipu za posledních 100 let do tří skupin podle výzkumného obsahu a důrazu na zkoumanou problematiku. Jsou jimi:

1. „teorie zaměřené na charakteristické rysy lídrů (*trait theories*);
2. *teorie zaměřené na chování lídrů (behaviour theories);*
3. *teorie zaměřené na situační podmínky úspěchu či neúspěchu jednání lídrů (contingency theories)“.*

K problematice vývoje umění leadershipu přispěli i autoři Ulrich, Smallwood a Sweetman (2013), kteří vysledovali, že v posledním desetiletí bylo zkoumáno především šest otázek leadershipu: kdo, co, kdy, kde, proč a jak. Následně byla přidána ještě jedna otázka: pro koho. Na základě těchto otázek byly zkoumány tyto oblasti problematiky leadershipu (Ulrich, Smallwood a Sweetman, 2013, s. 18–19):

- Fyzické rysy: Kdo je lídrem? Existovaly snahy určit základní sadu rysů lídra na základě výšky, pohlaví, povahy atd. Ale bez úspěchu.
- Styl: Jak se chová lídr? Dalším výzkumným problémem bylo, jaký styl vedení lídr používá, zda se zaměřuje spíše na lidi nebo na úkoly, zda je měkký nebo tvrdý.
- Situace: Kdy a kde se lídr zaměřuje na lidi, nebo na úkoly? Výsledkem takto orientovaných výzkumů bylo zjištění, že odpovídající lídrovský styl závisí na chápání konkrétní situace.
- Schopnosti: Co přesně lídři znají a dělají? Teoretici leadershipu se pokusili vytvořit modely schopností, znalostí, dovedností a hodnot úspěšných lídrů. Výsledkem je nespočet takových modelů.

- Výsledky: Proč je leadership důležitý? Teoretici dospěli v posledních letech k výsledkům, že bez výsledků jsou lídrové schopnosti k ničemu. Vyplývá z toho, že je třeba dosahovat výsledků u zaměstnanců, zákazníků, investorů a v organizaci.
- Značka: Pro koho je lídr lídrem? V poslední době je kladen velký důraz na leadership jako na spojovník vnější identity firmy s její vnitřní kulturou. Lídr hlídá, aby bylo počínání zaměstnanců v souladu s obchodní značkou.

V rámci této práce je použito částečně dělení navrhované dvojicí Vodáček a Vodáčková (2013), které vlastně shrnuje otázky Ulricha a kol. (2014) do menšího počtu skupin, a tvoří tak větší celky zkoumané problematiky. Kromě tří skupin se ale dále zaměříme pouze na dvě skupiny charakteristik, a to na charakteristické rysy a chování lídrů. Charakteristické rysy lídrů tak budou shrnovat teorii věnovanou otázkám fyzickým rysům lídra a jeho schopnostem. Další část věnovaná chování lídrů bude obsahovat části odpovídající stylu, situaci, výsledkům a značce lídra. Následovat bude komplexní propojení obou oblastí do tzv. kompetenčního modelu lídra. V poslední části této kapitoly se přesuneme do oblasti změn, jakožto specifické náplně práce lídra, a uvedeme požadavky na lídra změny.

3.2 Charakteristické rysy lídrů

Do 50. let minulého století převládaly podle Vodáčka a Vodáčkové (2013, s. 249) teorie zaměřené na charakteristické rysy lídrů, které reprezentovaly názory, že lídrem se člověk narodí a že bez jistých vrozených vlastností, které ho předurčují k roli lídra, nebo které mu náplň této role usnadňují, je nemožné stát se lídrem. Avšak s rozvojem sociálně-psychologických přístupů, začaly do oblasti leadershipu pronikat myšlenky, že některé z typických rysů lídra jsou sice vrozené (jako například energie, asertivita, způsoby vůdcovského chování), ale zároveň je důležité je rozvíjet, nebo se lze těmito rysům plně naučit.

I v dnešní době existuje velké množství knih a publikací o tom, jak se z každého zaměstnance nebo manažera může stát lídr (např. Kouzes a Posner (2014), Ulrich, Smallwood, Sweetman (2015) a další).

Vodáček a Vodáčková sestavili na základě studia současné manažerské literatury soubor charakteristických rysů dobrého lídra, kterými jsou:

- „Proaktivní myšlení a jednání, zejména pak při vytváření nových podnikatelských příležitostí a způsobů jejich dosahování,
- Zodpovědné a účinné vedení spolupracovníků k postupnému naplňování vize a dosažení vytyčených cílů, včetně jejich aktivní účasti na jejich případném dotváření,
- Soustavná pozornost věnovaná vytváření dobrého znalostního, inovačního a kulturního zázemí organizace i jejího kolektivu,
- Porozumění psychice spolupracovníků, pochopení, jaké mají motivátory a jak se tyto motivátory mění v čase a podle změn konkrétních situací,
- Schopnost získat loajalitu spolupracovníků, vytvořit z nich pracovně soudržný tým a umět je motivovat takovým způsobem, který inspiruje a vytváří prostředí k jejich pozitivní odezvě na stanovené cíle i plné ochotě je plnit,
- Schopnost motivovat spolupracovníky, včetně výrazného uplatnění morálních stimulů (pocit hrdosti, pocit seberealizace apod.).“ (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 249)

Podobný seznam vlastností lídra sestavil i Veber, který zastává názor, že je důležitější analyzovat úspěch lídra než uvažovat nad tím, kdo je a kdo není lídr. Na základě otázek, čím dosáhli úspěšní lídři svého úspěchu a jaké metody či postupy zavedli, vyjmenovává tyto rysy soudobé vůdčí manažerské osobnosti (Veber, 2014, s. 59–60):

- Proaktivní jednání – schopnost mít vizi, posouvat organizaci dále a ne jen reagovat na nedostatky a problémy a snažit se udržet vše v současném stavu a chodu;
- Zvyšování přidané hodnoty – co nejlepší zhodnocení disponibilních zdrojů organizace, efektivní chování (maximalizace přínosů a minimalizace nákladů) manažerů i pracovníků;
- Řízení aktivit a výkonnosti druhých – výsledky organizace jsou zásluhou všech a ne jednotlivců. Na vůdčí osobnosti však závisí, jak dovede iniciovat, aktivovat a koordinovat všechny pracovníky ke splnění cílů. Vedoucí jako dirigent;
- Pozitivní vztah ke znalostem, změnám a riziku – důležitá práce se znalostmi a jejich využití ke změnám, je důležité, aby lidé měli v organizaci něco, na co mohou být pyšní.

Zdařilou prací v oblasti charakteristických rysů lídra je kniha Kodex lídrů autorské trojice Ulrich, Smallwood a Sweetman (2015), která vznikla na základě studia odborné literatury a četných rozhovorů jak se skutečnými lídry, tak s myšlenkovými vůdci v oblasti leadershipu, kteří zasvětili svůj život zkoumání této komplikované problematiky (např. Bob Eichinger, Omar Kader, Dean Weatherford). Cílem trojice autorů bylo objevit podstatu, která odlišuje skutečné lídry od těch pouze formálních a identifikovat základní strukturu znalostí, dovedností a hodnot, jež jsou společné všem úspěšným lídrům.

Během svého zkoumání Ulrich, Smallwood a Sweetman (2015) zjistili, že lídři napříč organizacemi, podniky, obory, státy, oblastmi zájmu, kulturami mají společných 50–85 % vůdcovských rysů, z těchto rysů uvádějí ve své knize 60–70 % faktorů úspěšnosti lídrů. Tyto klíčové rysy pak tvoří tzv. kodex lídrů. Struktura jejich práce na kodexu lídrů je inspirovaná určitou automobilovou analogií. Autoři používají následujícího příkladu: „*Nakolik je hybrid Toyota Prius odlišný od pickupu Ford F-150?*“ (Ulrich, Smallwood, Sweetman, 2015, s. 21) Jejich vysvětlení je takové, že se sice na první pohled jedná o zcela odlišné a neporovnatelné vozy, jeden se pyšní svojí ekologičností, druhý je symbolem svobody na silnici, ale i přes těchto pár odlišných rysů jsou si oba automobily v jádru velmi podobny. Oba slouží k osobní přepravě, jsou zkonstruovány ze společných klíčových prvků jako motor, brzdy, pohonný systém atd. Navzdory několika odlišným vlastnostem, mají tyto dva automobily větší míru společných znaků. Pokud by se autoři zeptali několika žen, jistě by jim hromadně potvrdily, že oba modely jsou si velice podobné, protože jsou to automobily, a nějakými odlišnostmi by se nezaobíraly.

Velmi podobně chápou Ulrich, Smallwood a Sweetman společné rysy všech lídrů. Jedině tak lze dát do jedné skupiny lídry z různých oblastí od potravinářského průmyslu, po svépomocné nevládní organizace. Leadership se v podání Ulricha, Smallwooda a Sweetmana (2015, s. 22) tedy skládá ze dvou hlavních částí, kterými jsou kodex lídrů a odlišnosti. Toto své pojetí reprezentují na příběhu dvou bratrů Billyho Bulgera a Whiteyho Bulgera. Protože se jednalo o bratry, měli oba stejný genetický základ, stejnou výchovu a prostředí, ve kterém vyrůstali. Ovšem z Billyho se stal šéf univerzitního systému ve státě Massachusetts a Whitey byl znám jako mocný boss tamní irské mafie. Bezesporu byli oba během svého života lídry, ale každý jinak, v jiném prostředí, jiným způsobem. (Ulrich, Smallwood, Sweetman, 2015, s. 22)

Ve spojitosti s lídry a jejich rysy někteří autoři prezentují souvislosti s emoční inteligencí lídrů (např. Toman, 2005, Goleman, 2015). Emoční inteligence podle autora

bestselleru se stejným názvem D. Golemana (2011, s. 40) zahrnuje: „*schopnost dokázat sám sebe motivovat a nevzdávat se tváří v tvář obtížím a frustraci, schopnost ovládat svoje pohnutky a odložit uspokojení na pozdější dobu, schopnost ovládnout svoji náladu a zabránit úzkosti a nervozitě, schopnost ovlivňovat kvalitu svého myšlení, schopnost vcítit se do situace druhého člověka a ani v těžkých chvílích neztrácet naději*“.

Na základě pěti složek emoční inteligence, kterými jsou sebeuvědomění, seberegulace, sebemotivace, empatie a nakládání se vztahy, sestavil Toman pětici požadavků, které by měl lídr splňovat. Mezi požadavky patří následující:

- „*Dobry lídr se vyzná ve vlastních emocích. Je schopen si je uvědomovat, sledovat je a vyhodnocovat. Není tedy v emoční oblasti nejistý a nemá problémy se sebevědomím.*
- *Své emoce zvládá, není jimi ovládán. To posiluje jeho jistotu, rozhodnost, ale i odolnost proti stresu.*
- *Je schopen sám sebe motivovat. To je velmi důležité, protože stojí v čele a nad ním není nikdo, kdo by mu nějakou motivaci poskytl. Dosahuje tím vysoké výkonnosti a úspěšnosti.*
- *Je vnímavý k emocím jiných lidí. Empatie je považována za základní lidskou kvalitu a je možno říci, že je nezbytnou výbavou dobrého manažera.*
- *Zvládá mezilidské vztahy na vysoké úrovni. Lidé s těmito schopnostmi jsou obecně považováni za oblíbené a mají sympatie okolí i v případě, že přijdou s nepopulárními opatřeními.*“ (Toman, 2005, s. 73)

Kromě seznamů lídrovských rysů se v odborné literatuře objevují i názory, že žádné charakteristiky vůdce neexistují. Jedním z těchto zastánců je Drucker (2012), podle něhož neexistují žádné vůdčí rysy, či vůdčí kvality. Vůdcovská práce je podle něj „*samozřejmě důležitá. Bohužel je však něčím úplně jiným než tím, co se dnes pod tímto označením halasně propaguje. Má jen málo společného s „vůdčími kvalitami“ a ještě méně s „charismatem“. Je přízemní, neromantická a nudná. Její podstatou je výkonnost.*“ (Drucker, 2012, s. 226) Drucker (2012) dále dodává, že leadership je především práce.

I když Drucker (2012) odmítá existenci vůdčích rysů osobnosti, zároveň formuluje několik zásadních požadavků na lídra. „*Základem efektivního vůdcovství je důkladné promyšlení poslání organizace, jeho definování a jeho jasné a viditelné vyhlášení. Vůdčí osobnost vytyčuje cíle, stanovuje priority a vyhlašuje a udržuje standardy. Dělá samozřejmě*

kompromisy; efektivní vůdčí osobnosti jsou si přímo bolestně vědomy skutečností, že neovládají celý vesmír. (...) Než však efektivní vůdčí osobnost akceptuje nějaký kompromis, promyslí si, co je správné a žádoucí. Jejím prvním úkolem je být polnicí, která zní jasným tónem.“ (Drucker, 2012, s. 227)

„Druhým požadavkem je, aby vůdčí osobnost považovala svou práci za odpovědnost, a ne za nadřazenost a výsadu. (...) Jenže právě proto, že efektivní vůdce ví, že v konečném důsledku je odpovědný on a nikdo jiný, nebojí se síly svých spolupracovníků a podřízených. Scestní vůdci se jí bojí, a proto vždy pořádají různé čistky. Efektivní vůdce si však přeje mít silné spolupracovníky; povzbuzuje je, pomáhá jim prosadit se a je na ně hrdý. Protože sám sebe považuje v konečném důsledku za odpovědného za chyby svých spolupracovníků a podřízených, dívá se také na úspěchy spolupracovníků a podřízených jako na své úspěchy, a ne jako na hrozbu. (...) Efektivní vůdčí osobnost ví, že nejdůležitějším úkolem vůdce je uvolňování lidské energie a vytváření humánní vize.“ (Drucker, 2012, s. 228)

„Konečným požadavkem efektivního vůdcovství je získání důvěry. V opačném případě se nenajdou žádní následovníci – a jedinou definicí vůdčí osobnosti je „ten, za nimž lidé jdou“, ten kdo má následovníky. Máme-li vůdci věřit, nemusí se nám nezbytně osobně zamlouvat. A nemusíme s ním nutně ani souhlasit. Důvěra je přesvědčení, že to, co vůdce říká, myslí doopravdy. Je to víra v cosi velice staromódního, čemu se říká „integrita“. Jednání vůdčí osobnosti a její proklamované názory musí být shodné či alespoň kompatibilní. Efektivní vůdcovství – a to je opět velice stará moudrost – není založeno na protřelosti; je založeno především na zásadovosti.“ (Drucker, 2012, s. 228 – 229)

3.3 Chování lídrů

Teorie zaměřené na chování lídrů přicházejí podle Vodáčka a Vodáčkové (2013, s. 250) s poznatky ohledně stylu vedení, který lídr ve své práci využívá. Závěry, se kterými tyto teorie přicházejí, potvrzují, že lídři ke své práci nepoužívají jednotný styl vedení, ale přizpůsobují ho situaci. Dobrý lídr tedy dokáže využívat velkou škálu stylů vedení. Na tyto teorie následně navazují teorie zaměřené na styly vedení, například Likertova klasifikace stylu práce vedoucích pracovníků, manažerská mřížka a podobně.

Podle Vodáčka a Vodáčkové využívá lídr především tři základní styly leadershipu:

- *„Autokratický styl (autocratic style), kde lídr silou své osobnosti rozhoduje sám, jedná přesvědčivě formou příkazů. Využívá autority svého postavení a svého slova*

k ovlivnění chování ostatních (power), a k motivaci pak i diferenciaci odměn, o kterých rozhoduje;

- *Demokratický, resp. participativní styl (democratic or participative style), kde lídr zpravidla formuluje úkoly i postupy jejich zvládnutí za účasti spolupracovníků. Neformálně koordinuje průběh prací, konzultuje se skupinami či celým kolektivem dosažené výsledky i jejich případné korekce. Motivuje příkladem i možností aktivní účasti spolupracovníků na díle, jeho hodnocení i odměnách;*
- *Volný styl, resp. styl „na volné uzdě“ (free or free rein style), kde lídr spolupracovníkům ponechává výraznou volnost jednání. Znamená to především, že si mohou buď přímo stanovit, či alespoň výrazně rozpracovat cíle své činnosti a mají volné ruce při přístupu k jejich realizaci. Hlavní role lídra spočívá v podpoře jejich práce předáváním či zprostředkováním důležitých informací, v pomoci při překonávání překážek přesahujících jejich vlastní operační možnosti, ve zprostředkování klíčových vazeb na partnery.“ (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 250)*

V dnešních organizacích a společenských podmínkách jsou rozvíjeny především poslední dva uvedené styly. Autokratický styl vedení se u úspěšných lídrů téměř neobjevuje, a pokud ano, tak spolu s větší mírou tolerance. Jedná se pak o benevolentně-autokratický styl. Toto označení se objevuje i v další populární klasifikaci stylů práce, která zahrnuje jak práci manažerů, tak lídrů. Řeč je o Likertově klasifikaci stylů práce vedoucích pracovníků do čtyř systémů. Likert (1967) v této teorii striktně neodděluje manažery a lídry, ale bere lídry jako podskupinu vedoucích pracovníků. Likert dokládá toto rozhodnutí zjištěním, že se metody práce manažerů a lídrů na mnoho místech překrývají a je na vedoucím pracovníkovi, jaký styl práce v dané situaci uplatní. (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 250–251)

Podle Likerta (1967) používají vedoucí pracovníci následující styly:

- *„Vykořisťovatelsko-autoritativní styl (exploitive-authoritative style), resp. systém I. Vedoucí jednají autokraticky. Komunikace probíhá převážně formou příkazů jednosměrně na nižší hierarchické úrovni organizační struktury. Vyžaduje se tvrdá disciplína, užívá se negativní motivace obav a strachu. Není zájem o iniciativu, názory a aktivitu „podřízených“;*

- *Benevolentně-autoritativní styl (benevolent-authoritative style), resp. systém 2. Převažuje autoritativní složka, ale vedoucí pracovník má zájem na výběrové komunikaci s nižšími úrovněmi organizační hierarchie. Částečně toleruje názory „podřízených“. Delegace pravomoci rozhodovacích procesů je minimální, kontrola silná. Kombinuje pozitivní i negativní motivaci, resp. používá jak „cukru“, tak „biče“;*
- *Konzultační styl (consultative style), resp. systém 3. Jde již o vzájemnou kooperaci vedoucího a spolupracovníků, ale v rámci limitů důvěry, kterou si manažer či lídr vytvoří. Je tu částečná delegace rozhodovací pravomoci a některé své názory vedoucí pracovník konzultuje s výkonnými složkami. Důležitá rozhodnutí zůstávají na vrcholu organizační hierarchie. Převažuje pozitivní motivace a existuje určitá tolerance k chybám. Kontrola je výběrová;*
- *Participační styl (participative style, popř. participative-group style), resp. systém 4. Je založen na značné důvěře manažera či lídra ve své spolupracovníky. Ti dostávají značnou autonomii pro rozhodovací procesy, zejména delegací pravomoci na nižší úroveň organizační struktury. Probíhá neformální oboustranná komunikace, a to často i při společné přípravě závažnějších rozhodnutí. Motivace je obvykle pozitivní a podporuje ji podílení se na úspěších i neúspěších společné činnosti. Kontrola je výběrová, výsledky se sdílejí konstruktivní formou se spolupracovníky.“ (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 251)*

V rámci Likertova výzkumu byla zjištěna silná pozitivní korelace mezi profesní a kvalifikační úrovní spolupracovníků na jedné straně a Likertovými skupinami stylů vedení na straně druhé. To znamená, že nekvalifikovaní pracovníci jsou často řízeni v duchu vykořisťovatelsko-autoritativního stylu a kvalifikovaní a intelektuálně vyspělí pracovníci jsou spíše vedeni k participaci na rozhodování i výsledcích práce. Pro naše účely je ale mnohem zajímavější Likertovo zjištění, že rutinní manažeři používají častěji systémů 1 a 2, kdežto lídři preferují vyšší systémy 3 a 4. Tento závěr potvrzuje též názor, že manažeři jsou více zaměřeni na procesy, systémy a kontrolu práce, kdežto lídři cílí na práci s lidmi a tvůrčí vedení spolupracovníků. (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 251–252)

Z těchto konceptů se vyvinula další populární teorie klasifikační sítě (matice) pro charakteristické chování určitých skupin vedoucích pracovníků (managerial grid theory). Autoři Blake a Moutonová (1978) přišli s dvourozměrnou maticí 9x9 polí, kde horizontální

škála od 1 do 9 představuje rostoucí intenzitu zájmu a starosti vedoucích pracovníků o věcné a plánovací problémy prováděných prací (výsledky, kvalita, hospodárnost atd.). Vertikální stupnice od 1 do 9 znázorňuje rostoucí intenzitu starosti a zájmu vedoucích pracovníků o chování spolupracovníků (pracovní zodpovědnost, motivace, vztahy na pracovišti). (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 252)

Na základě kombinace různé intenzity zaměření vedoucích pracovníků na lidi a na výrobu, vzniklo 5 typických skupin vedoucích pracovníků (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 252–253):

- [1,1] – vedoucí pracovníci s minimálním zájmem jak o lidi, tak o výrobu. V jejich pojetí se nedá mluvit o vedení, ale o bezvládní. V matici se tyto vedoucí shlukují kolem pole [1,1] a představují tzv. ochuzený management.
- [1,9] – vedoucí pracovníci s velkým zájmem o lidi, ale zanedbávající výrobu. Nejedná se o lídrovský styl, ale o paternalistický, či lacině populární styl vedení. Někdy se tento styl také nazývá management venkovského klubu. V matici jsou tyto vedoucí sdruženi kolem pole [1,9].
- [9,1] – manažeři s významným zájmem o výrobní procesy na úkor lidí v organizaci. Manažeři s těmito vlastnostmi jsou označováni jako technokraté a uplatňují tzv. taylorovsky racionální styl vedení. V matici je najdeme kolem pole [9,1].
- [9,9] – nejžádanější kombinací je ta s největším zájmem o lidi i o výrobu. Nositelé těchto vlastností jsou označováni za šampiony a skutečné lídry kolektivů. Jedině skuteční lídři dokáží docílit toho, aby je podřízení milovali a zároveň měly jejich týmy výkony.
- [5,5] – každý manažer by měl ve své práci dosáhnout bodu [5,5], jedná se o vyvážený poměr zájmu o lidi i o výrobu. Styl vedení je umírněný s důrazem na to nezanedbat něco důležitého. Chybí ale lídrovská průraznost, nadšení a snaha dosáhnout vynikajících výsledků.

Teorie zaměřené na chování lídrů ukazují, že v posledních letech převládá díkce ke značné autonomnosti v pravomoci rozhodování vedených spolupracovníků a jejich skupin. Spolu s ní je delegována i zodpovědnost, která s sebou přináší větší toleranci k chybám a omylům, a tvoří tak doprovodný jev proaktivního a inovačního jednání pracovníků. Dále teorie zdůrazňují, že styl práce lídra se může v závislosti na situaci lišit. V období stability může být volnější, ale v dobách krize se i od lídra očekává, aby vzal

situaci pevně pod svoji kontrolu. Dalším důležitým poznatkem je také, že spolu s leadershipem se z organizací nevytrácí disciplína a kontrola, pouze se změnilo jejich pojetí. V přítomnosti lídra je kontrola i disciplína uvědomělá, nenásilně vzniklá a zbavená filozofie cukru a biče. (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 253)

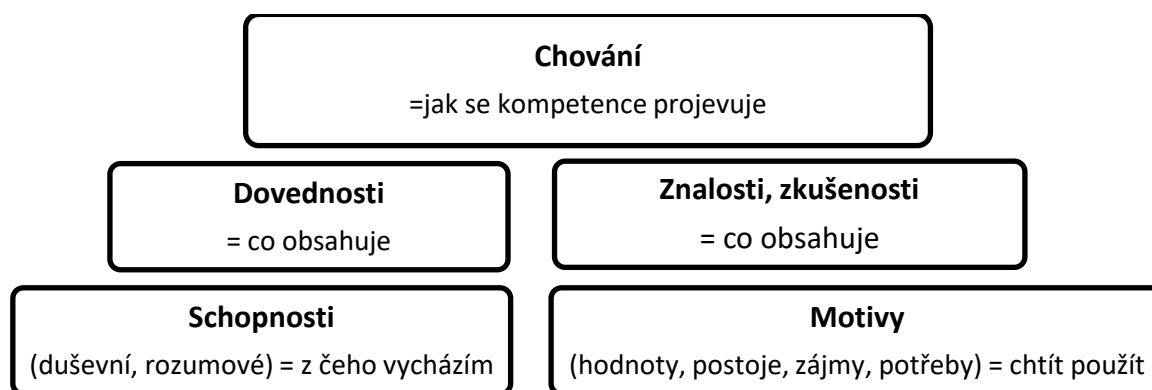
3.4 Kompetenční model lídra

Pokud bychom postupovali podle klasifikace obsahového zaměření teorií leadershipu podle Vodáčka a Vodáčkové (2013), byla by další část této práce zasvěcena situačním podmínkám úspěchu či neúspěchu lídrů. Pro účely této práce je však mnohem důležitější propojit poznatky z předchozích dvou teorií – teorií zaměřených na charakteristické rysy lídrů (viz kapitola 3.2) a teorií o chování lídrů (viz kapitola 3.3). V některých oblastech je totiž složité stanovit, zda se jedná o rys nebo chování lídra, a navíc je třeba podívat se na roli lídra mnohem komplexněji. Tento pohled, který dokáže shrnout jak lídrové schopnosti, motivy a vlastnosti, tak projevy lídrů směrem k druhým, představují kompetenční modely lídrů.

Pojmy kompetence a kompetenční model charakterizují i Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012, s. 22–27), kteří chápou kompetence nejen jako nástupnický termín dua znalosti a dovednosti, ale v širším slova smyslu jako znalosti a dovednosti doplněné o další složky jako zkušenosti, motivy, hodnoty atd. Termín kompetence tak podle autorů obsahuje dvě roviny: kompetence od jiného (příslušnost, pravomoc, odpovědnost) a kompetence od sebe (způsobilost, schopnost, dovednost).

V souvislosti s charakteristickými znaky lídra a lídra změny je pro účely této práce důležité shrnout nejen jeho schopnosti a dovednosti, ale i některé pravomoci například k realizaci změn. V rámci této práce budeme dále pod termínem kompetence lídra uvažovat soubor vlastností, dovedností, schopností, znalostí, hodnot, motivů, postojů, pravomocí, chování, situačních podmínek úspěchu a dalších atributů lídra. Pro lepší představu pojetí kompetencí uvádíme hierarchický model struktury kompetence (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 29, viz schéma 3).

Schéma 3: Hierarchický model struktury kompetence

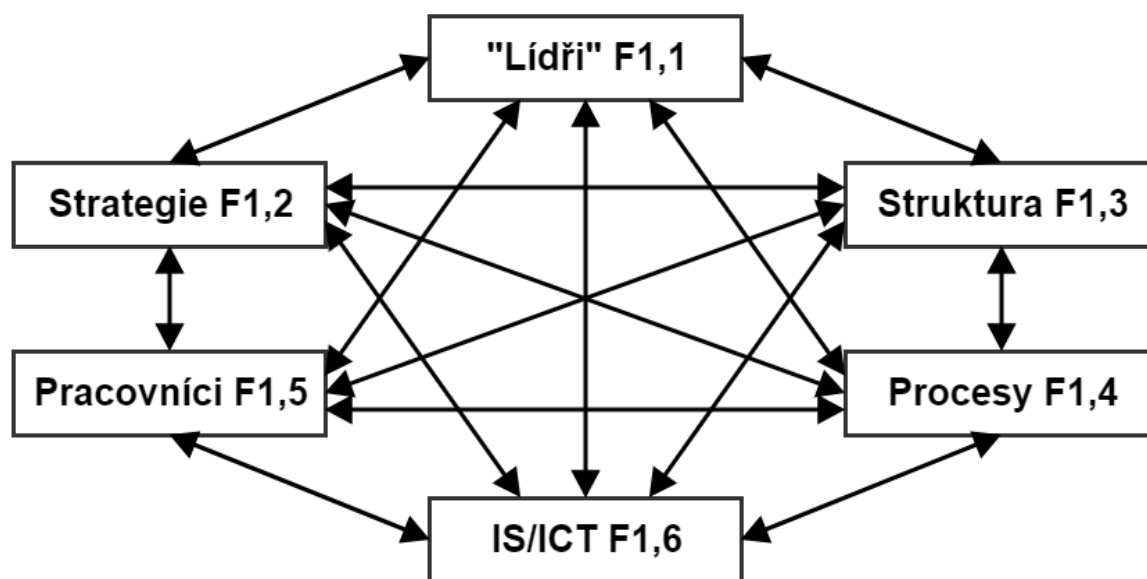


Zdroj: Veteška, Tureckiová, 2008, s. 29 (vlastní zpracování)

Kompetenční modely se v odborné literatuře vyskytují nejčastěji v oblasti personalistiky při popisu a tvorbě pracovního místa v organizaci. Kompetenční model obsahuje podle Hroníka (2006, s. 68) „jednotlivé kompetence, které jsou vybrané ze všech možných a uspořádané podle nějakého klíče“. Protože však prvoplánově neexistuje pozice lídr a problematika leadershipu je značně komplikovaná, budeme v rámci této práce považovat kompetenční modely ve významu tzv. kodexu lídrů (viz kapitola 3.2). Bude se jednat o vlastnosti, schopnosti, dovednosti, motivy, hodnoty, pravomoci neboli souhrnně kompetence, které jsou společné všem lídrům. Kompetenční model v našem pojetí tedy neurčuje, jaké kompetence musí mít člověk, kterého dosadíme na pozici lídra, ale popisuje společné kompetence všech jedinců, které z různých důvodů označujeme lídry.

V odborné manažerské literatuře se objevují kompetenční modely lídra pod různým označením a v různých oblastech. Kompetenční model lídra zmiňují například Vodáček a Vodáčková (2013, s. 299–332) v souvislosti s celoživotním vzděláváním lídrů neboli cílevědomých, tvůrčích a koncepčních vedoucích pracovníků. Jejich motivem bylo vymezit kvalifikační profil lídra na základě poznatků o vzájemné podmíněnosti kritických faktorů úspěchu fungování a dalšího rozvoje organizační jednotky (odkaz na model CSF). Organizační jednotkou je pro autory např. výrobní či nevýrobní podnik, ale i útvar státní správy a další kolektivy s určitým posláním. Výsledkem jejich práce je modifikovaný model CSF, který je znázorněn ve schématu 4.

Schéma 4: Modifikovaný model CSF



Zdroj: Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 306 (vlastní zpracování)

Na základě interních faktorů (ve schématu 4 označených jako F1,1 – F1,6), lze určit znalosti, dovednosti a užitečné návyky, které by měl líder zvládat, a vytvořit tak nezbytné kvalifikační předpoklady lídrů. Líder by měl mít tedy znalosti „*metod lidrovské práce, strategického řízení, personální práce s lidmi, organizačních struktur, resp. přesněji společenské dělby práce a kooperace, procesního řízení, IS/ICT, potřebné spektrum znalostí informačních a komunikačních technologií.*“ (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 307)

Další příklad kompetenčního modelu lídra představuje práce Francise a Woodcocka (1996), kteří chápou management jako řemeslo, kde je sice možné vidět různé formy, ale vždy záleží na společných základech získaných dovedností, specifickém myšlení a příslušných postojích. Tyto schopnosti pak autoři nazývají kompetence a definují je jako „*nezbytné (základní) vlastnosti potřebné k výbornému provádění, vytváření dnešních opatření a k přípravě na změnu manažerských požadavků zítřka.*“ (Francis, Woodcock, 1996, s. 7, vlastní překlad)

Stejně jako Kotter (2015a) vycházel při svém modelu 8 kroků při zavádění změn z nejčastějších chyb, tak i Francis a Woodcock (1996) vytvořili svůj kompetenční model lídra. Na základě 12 bloků neboli faktorů, které znehybňují potenciál a výsledky jednotlivce či skupiny, identifikovali Francis a Woodcock (1996, s. 9, vlastní překlad) následujících 12 kompetencí lídra:

1. Efektivní sebeřízení
2. Silné osobní hodnoty
3. Přesvědčivou lídrovskou vizi
4. Neochvějnou kreativitu
5. Aktivní přístup k osobnímu rozvoji
6. Strukturální přístup k řešení problémů a rozhodování
7. Stanovení objektivních cílů
8. Pozitivní manažerský styl
9. Dobré organizační schopnosti
10. Silný důraz na týmovou spolupráci
11. Dynamický přístup k rozvoji spolupracovníků
12. Silná orientace na zákazníka

Na základě těchto kompetencí vytvořili Francis a Woodcock (1996) nástroj pro hodnocení lídrů ve formě dotazníku, který je rozdělen do pěti částí s tím, že v každé části má hodnocený člověk rozdělit 20 bodů mezi dvanáct jmenovaných kompetencí podle jejich naplňování v každodenní práci. Pět oblastí zkoumá jednotlivé blokace z pohledu začít používat při své práci, zlepšit se v těchto aktivitách, zvýšení výkonu, potřeb osobního rozvoje atd. Hodnotit se může lídr sám, nebo může zadat vyplnění dotazníku svým spolupracovníkům.

Jako předposlední kompetenční model lídra představíme již zmiňovaný kodex lídrů autorské trojice Ulrich, Smallwood, Sweetman (2015). Jejich dílo je protkáno pěti pravidly leadershipu, kdy každé pravidlo poukazuje na jednu kompetenční oblast lídra. Základními pilíři kodexu lídrů jsou tato pravidla (Ulrich, Smallwood, Sweetman, 2015, s. 23–27):

Pravidlo 1: Formulujte budoucnost – úkolem lídra je stanovit a hlásat vizi, kam ostatní směřují (lídr jako stratég)

Pravidlo 2: Realizujte své cíle – lídr ví, jak realizovat změny, rozdělovat zodpovědnost, rozhodovat, delegovat atd. (lídr jako vykonavatel)

Pravidlo 3: Najímejte současné talenty – lídři vědí, jak identifikovat, rozvíjet a zapojovat talenty a dosahovat okamžitých výsledků, díky nim lidé ochotně rozvíjejí své schopnosti v zájmu organizace (lídr jako manažer talentů)

Pravidlo 4: Budujte příští generaci – v předchozím pravidle se kladl důraz na plnění krátkodobých cílů, kdežto toto pravidlo cílí na dlouhodobý rozvoj organizace a strategický úspěch (lídr jako tvůrce lidského kapitálu)

Pravidlo 5: Investujte do sebe – srdcem celého modelu je vyspělá osobnost, která se neustále učí z úspěchů, nezdarů, úkolů, knih, kurzů i samotného života (osobní zdatnost lídra)

Shrnutí a lepší představu o kodexu lídrů představuje schéma 5.

Schéma 5: Kodex lídrů



Zdroj: Ulrich, Smallwood, Sweetman, 2015, s. 24 (vlastní zpracování)

Každé pravidlo navíc autoři rozepsali do dílčích cílů, které vedou ke konkrétním kompetencím lídra. Každé pravidlo je navíc doplněno nápomocnými nástroji jako například dotazník sebehodnocení kodexu lídrů, rychlý test strategie atd.

Podobně přistupuje ke kompetencím lídra i autorská dvojice Kouzes a Posner ve svém díle Leadership challenge (2014). Tito autoři formulovali též 5 kroků příkladného leadershipu, které rozepsali do 10 zásad. Kompetence příkladného lídra podle Kouzese a Posnera (2015, s. 40) jsou shrnuty v tab. 2.

Tabulka 2: Pět kroků a deset zásad příkladného leadershipu

Kroky	Zásady
Bud'te vzorem	1. Vysvětlujte hodnoty, objevte svůj hlas a vyjádřete společné hodnoty.
	2. Jděte příkladem, propojte své činy se společnými hodnotami.
Inspirujte společnou vizi	3. Představte budoucnost plnou vzrušujících a úchvatných možností.
	4. Získejte si ostatní pomocí společných cílů.
Zkoušejte nové postupy	5. Pátrejte po příležitostech tím, že se chopíte iniciativy a budete vyhledávat inovativní způsoby rozvoje.
	6. Experimentujte a riskujte, generujte drobná vítězství a poučte se ze zkušenosti.
Umožňujte ostatním, aby se projevíli	7. Podporujte spolupráci, vytvářejte prostředí plné důvěry a upevňujte vztahy.
	8. Posilujte ostatní, podporujte jejich svobodné rozhodování a rozvíjejte jejich kompetence.
Pracujte srdcem	9. Rozpoznávejte příspěvky a oceňujte individuální výkony.
	10. Oslavujte vítězství a hodnoty a podporujte týmového ducha.

Zdroj: Kouzes, Posner, 2015, s. 40 (vlastní zpracování)

3.5 Agenti změny

Dosavadní náplň třetí kapitoly byla zaměřena na obecné rysy lídrů, co mají společného a jakými kompetencemi se vyznačují. Když už víme, jaké jsou klíčové rysy lídrů, můžeme se opět vrátit do procesu zavádění změn a blíže představit role a postavy, které vedou změny k úspěšnému konci a na jejichž bedrech leží úspěch či pád celého změnového projektu.

Kotter (2015a) nazývá tým, který je srdcem celé změny, koalici prosazující změny. Ačkoliv se může zdát, že se za zásadními změnami schovávají pouze jednotlivci a legendární osobnosti, je nutné si uvědomit, že sám i když úžasný ředitel by jen stěží zvládl vytvořit správnou vizi, přesvědčit o ní všechny své spolupracovníky, čelit všem nástrahám realizace změny, generovat krátkodobá vítězství a zároveň být v čele velkého množství transformačních projektů, které by byly nakonec ukotveny do firemní kultury. Právě proto

Kotter (2015a) doporučuje sestavit koalici ze správných lidí, kteří nebudou postrádat důvěru a společný cíl.

Efektivní koalici podle Kottera (2015a, s. 80–81) nechybí následující čtyři znaky:

- Dostatečné pravomoci,
- Zkušenosti,
- Důvěryhodnost,
- Vůdcovství.

Je nezbytné, aby koalice obsahovala nejen dobré manažery, kteří udržují kontrolu nad změnou, ale i silné vůdce, kteří podněcují změny. Podle Kottera (2015a, s. 83) by koalice naopak neměly obsahovat lidi s obrovským egem, jejichž působení zcela ničí týmovou práci, a tzv. hady, což jsou lidé, kteří podkopávají důvěru v celém týmu.

Machan (2013, s. 85–95) vymezuje základní role ve změně podle Connera (1993), a to na sponzora, agenta, advokáta a cílovou skupinu. Sponzoři změny jsou podle Machana *„jednotlivci nebo skupiny, které změny chtějí, ale sami je aktivně nevykonávají.“* (Machan, 2013, s. 85) Sponzoři změny jsou často majitelé společností, generální ředitel, členové vedení, jsou to vždy lidé, kteří změnu chtějí, rozhodují o ní a podporují ji zvnějšku.

Agentem změny jsou *„jednotlivci nebo skupiny zodpovědní za aktuální provádění změny.“* (Machan, 2013, s. 86) Schopnosti agentů odhadnout možné problémy, plánovat realizaci změn, a pak ji i efektivně dotáhnout do konce jsou rozhodujícím determinantem úspěchu každé změny. Mezi agenty změny se dále vymezuje hlavní agent změny (neboli lídr změny), kterým je osoba, která byla pověřena sponzorem změnu provést. Právě tento člověk si pak vybírá tým, se kterým bude změnu iniciovat. (Machan, 2013, s. 86)

Další rolí, která se ve změně objevuje je role advokáta změny. Jedná se o jednotlivce nebo skupinu, *„kteří chtějí dosáhnout změny, ale nemají moc sankcionovat různá jednání. Často nemají ani reálnou výkonnou moc, ale jejich přínos pro změnu tkví v oblasti idejí a doporučení.“* (Machan, 2013, s. 86) Advokáty mohou být například oddělení lidských zdrojů nebo marketingu, popřípadě externí konzultanti, či lobbisti.

A konečně cílovou skupinou jsou *„jednotlivci nebo skupiny, které se aktuálně musí změnit.“* (Machan, 2013, s. 86) Jsou to lidé, kteří stojí v ohnisku celé změny a na jejich rozhodnutí a následném jednání závisí úspěch změny. Právě tito lidé musejí být školeni a o potřebě změny přesvědčeni. I v této skupině existuje jedna speciální role, a to hvězda týmu. Je to člověk s obrovskou neformální autoritou v dané skupině. Pokud je o potřebě změny přesvědčena hvězda týmu, je větší pravděpodobnost, že bude změna úspěšná.

V opačném případě může tato osoba velmi zkomplikovat celou změnu. Machan (2013, s. 86–87) dále uvádí, že na začátku je třeba získat alespoň 30 % z cílové skupiny, další členové pak totiž mohou být pro změnu získání právě těmito členy, kteří již začali čerpat užitek změny. Pokud se ale nepodaří tuto část členů získat již na začátku, hrozí změně neúspěch již v počátku.

Pokud se dále zaměříme na charakteristiku změnového týmu ve složení agentů změn, zjistíme, že Machan (2013) reprezentuje stejné myšlenky jako Kotter (2015a), a to že tento tým musí vykazovat čtyři hlavní znaky: dostatečné pravomoci, zkušenosti a charakteristiky, důvěryhodnost a vůdcovství (leadership). Dále se Machan (2013) v samostatné kapitole nazvané *Lídr pro změny* zaměřuje pouze na leadership, protože je to z jeho pohledu životně důležitý prvek změn. Struktura řešení této problematiky podle Machana (2013, s. 134–143) je velmi podobná struktuře druhé kapitoly této práce, ale navíc je obohacena o teorii transformačního leadershipu a dvě pojetí leadershipu podle Welche a podle Collinse.

Podobně jako Kotter (2015a) a Machan (2013) chápe účastníky změny i autorské duo Kubíčková, Rais (2012, s. 62–64). I tato dvojice autorů zdůrazňuje čtyři základní charakteristiky hlavního změnového týmu, kterými jsou: dostatečné pravomoci, zkušenosti, důvěryhodnost a vůdcovství. Dále používají stejné dělení rolí jako Machan (2013), a to na agenta změny, sponzora změny, advokáta změny, a kromě cílové skupiny uvádějí roli projektanta změny. Projektant změny je podle Kubíčkové a Raise (2012, s. 64) tvůrce myšlenkových modelů změny, vizionář, který chrlí nápady, ale sám je nerealizuje. Realizaci nápadů projektantů změn pak přebírají agenti změny.

K problematice leadershipu a změn se Kubíčková a Rais (2012) vyjadřují též v samostatné kapitole, která je ale označena *Řízení lidských zdrojů*. Zřejmě se tím tyto autoři snaží naznačit úzké propojení práce lídra s vedením lidí. Lídři by bez lidí prostě nebyli lídři. Je však zajímavé, že ihned v úvodu autoři Kubíčková a Rais (2012, s. 87) nazývají lídry mistry změn a vyzdvihují jejich schopnost vytvořit a formulovat vizi budoucích pozitivních změn. Tzv. mistry změn pak Kubíčková a Rais charakterizují následovně:

- „*Umí se dívat na realitu a na příležitosti firmy netradičně (...) – mistři změn vidí dál, dříve a více než ostatní.*
- *Umí komunikovat s lidmi, a tím je dokáží přesvědčit a získat pro svou vizi.*
- *Současně umí pozorně naslouchat svému okolí.*
- *Mají vytrvalost prosazovat a realizovat inovační záměry.*
- *Zvládli umění získávat spojence a vytvářet i organizovat zájmové koalice.*

- *Dokáží vést lidi k týmové práci, včetně rozvoje jejich participace na úspěších i chybách společné činnosti; inspirují lidi kolem sebe.*
- *Umí sdílet zásluhy, vytvářet ze spolupracovníků úspěšné lidi, dokonce hrdiny; předávají zkušenosti a vědomosti, které by se kolegové učili jen s obtížemi.“*
(Kubíčková a Rais, 2012, s. 87–88)

Díky charakteristikám mistra změn se nám podařilo propojit dvě teoretické kapitoly této práce v jeden nerozlučný celek. Stejně jako by lídři nebyli bez svých následovníků, nebyli by se stali lídry bez přítomnosti změn. A změny by zase nebyly bez lídrů životaschopné, realizovatelné a úspěšné.

4 Hejný jako lídr konkrétní změny ve vzdělávání

Změna je sice všude kolem nás, ale přesto je v některých oblastech lidského života velice náročné změny prosadit, a především úspěšně implementovat. Vzpomeňme například zmatky kolem zavedení státních maturit ve školním roce 2010/2011, nebo stále diskutovaný kariérní řád učitelů, či kurikulární reformu. Na úrovni škol to mohou být změny v podobě slučování škol či zavádění nových metod do výuky, ať se jedná o projektové dny, či výuku pod širým nebem.

S celospolečenským trendem změn se ve své práci setkávají běžně i manažeři vzdělávání, kteří se vyrovnávají s nástrahami znalostní společnosti a snaží se co nejlépe připravit budoucí generace na pracovní život, který ještě ani nevíme, jak bude vypadat. Kromě těchto celospolečenských změn a zásahů MŠMT se v českém školství, navenek působícím dojmem neměnné oblasti, odehrávají i změny řízené samotnými rodiči žáků a studentů, či učiteli (tzv. zezdola), například rostoucí počet soukromých základních škol zaznamenaný na začátku tohoto školního roku 2016/2017 (Štefan, 2016), které zakládají i rodiče nespokojení se vzdělávacím systémem, dále pak rozvoj alternativních forem výuky, či postupná proměna tradičních škol v moderní vzdělávací instituce.

Jistá naléhavost změny tak pronikla i do konkrétní oblasti vzdělávání, a to do výuky matematiky v celostátním měřítku od základních po střední školy. Po zveřejnění zprávy „*Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*“ společností McKinsey & Company v roce 2010 a jejich upozornění na zhoršující se výsledky žáků čtvrtých a osmých tříd v matematice, se rozpoutalo množství projektů a snah, jak opět zvýšit matematické dovednosti českých žáků.

Podle šetření TIMSS byli v roce 1995 čeští čtvrtáci na sedmém místě v žebříčku zemí zapojených do šetření, do roku 2007 se posunuli až na 24. místo. Jejich výsledky zaznamenaly ve zkoumaném období největší propad mezi 16 zeměmi, které se testování TIMSS účastní od roku 1995, a to o 54 bodů. U osmáků byl scénář propadu podobný, od roku 1995 do roku 2007 se jejich výsledky propadly o 42 bodů, což je třetí největší zaznamenaný propad mezi dvaceti zúčastněnými zeměmi šetření TIMSS. Kromě výsledků českých žáků v matematice je podle studie McKinsey & Company na nedostatečné úrovni i jejich dovednost řešit problémy a jejich postoj ke škole, který je nejhorší ve srovnání zemí OECD. Pokud bude tento pokles výsledků českých žáků v matematice a přírodních vědách i nadále klesat, mohla by na to podle modelů McKinsey & Company doplatit i česká ekonomika, kterou by to do roku 2050 mohlo stát okolo 11 % HDP, což je měřeno v dnešních poměrech cca 400 miliard Kč, tedy více než propad ekonomiky v roce 2009 způsobený recesí. (McKinsey & Company, 2010, s. 11–13, 28)

Reakce na klesající výsledky českých žáků prostupovaly celou společností. Začneme-li výčet reakcí shora od Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT), lze důraz na matematické vzdělávání zaznamenat například ve „*Strategii vzdělávací politiky*

České republiky do roku 2020“ schválené v roce 2014, která předpokládá systémové změny ve výuce tohoto předmětu na ZŠ i SŠ a zařazení matematiky do společné části maturitní zkoušky mezi povinné předměty. Tyto kroky potvrzuje i „*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020*“ přijatý v dubnu 2015.

Na zhoršení výsledků povinného vzdělávání v matematice zareagovala i podnikatelská sféra například projektem Matematika s chutí, realizovaným ve školním roce 2012/2013. Cílem projektu bylo zlepšit klima ve třídách v hodinách matematiky skrze pestré nabídky třídních projektů, které mohly sloužit jako vhodný motivační doplněk k běžné výuce.

Za bezprecedentní a revoluční reakci lze považovat vznik nové alternativní metody výuky matematiky nazvané Hejného metoda výuky matematiky, která slibuje zaslouženou radost z poznávání. Nejen, že žáky vyučované touto metodou matematika baví, ale navíc pro ně ani není strašákem, který často žáky od matematiky odrazoval.

V praktické části této práce využijeme teoretických poznatků předchozí části. Tyto poznatky aplikujeme na konkrétní příklad změny v českém vzdělávacím systému, která je iniciována zespoda a proniká do všech oblastí českého vzdělávání. Hejného metodou výuky matematiky jsou v širším kontextu zasaženi nejen učitelé a ředitelé škol, ale také rodiče žáků, inspektoři České školní inspekce, fakulty připravující budoucí učitele matematiky a další.

Na základě poznatků z tohoto aktuálního a novátorského projektu (resp. „revoluce“ ve vzdělávání) je praktická část diplomové práce zaměřena na zmapování vývoje zavádění Hejného metody výuky matematiky na základních školách s důrazem na osobnost Milana Hejného jako lídra změny. Výsledkem práce by dále mělo být vytvoření modelu realizace zásadní změny ve vzdělávacím systému na základě poznatků z realizace konkrétního projektu a identifikovat klíčové kompetence, které musí mít lídr změny, který chce úspěšně realizovat zásadní změny. Práce přináší doporučení a inspiraci pro další osobnosti, které by chtěly zavést změnu ve výuce i jiných předmětů, než je matematika. Veřejnost totiž volá po Hejném ve fyzice, chemii či biologii.

Tato část diplomové práce by měla významně přispět k naplnění cíle práce, kterým je analýza kompetencí lídra změny ve vzdělávání na základě poznatků z konkrétního případu zavádění Hejného metody výuky matematiky do základních škol, a nalézt odpovědi na dvě výzkumné otázky:

- 1) Jaké kompetence musí mít lídr změny, aby bylo možné realizovat radikální změny ve vzdělávacím systému?

- 2) Splňuje Hejný charakteristiku lídra změny při zavádění Hejného metody výuky matematiky na základní školy?

K naplnění vytyčených cílů jsem zvolila takovou strukturu praktické části, která nejdříve představí Hejného metodu výuky matematiky a profil profesora Hejného. Následovat bude seznámení se zvolenou metodologií výzkumu, výsledky samotného zkoumání a shrnutí.

4.1 Hejného metoda výuky matematiky

4.1.1 O metodě

Hejného metoda výuky matematiky je někdy též chybně označovaná jako Frausova (kvůli jménu nakladatelství, u kterého vycházely první učebnice této metody) nebo doplňovaná o přívlastky jako nová, jiná, netradiční či alternativní matematika. Ihned v úvodu je třeba zdůraznit, že tato metoda výuky matematiky je sice nejvíce spojována s osobou profesora Milana Hejného, ale jméno nese po svém tvůrci, kterým byl český matematik a učitel Vít Hejný, otec Milana Hejného.

V dnešní době je Hejného metodou vyučováno na více než 750 základních školách z celkového počtu 4 100 základních škol (tj. necelých 19 %) v České republice a jejich počet stále roste. Co se týče dalšího rozšiřování Hejného metody, tak v Polsku se již pilotují učební materiály a zájem mají i další státy, jmenovitě Itálie, Řecko, Finsko, Švédsko, Kanada. V současné době jsou vytvořeny učebnice pro první stupeň, u kterých již dochází k prvním revizím, a vznikají učebnice pro druhý stupeň. V plánu kolektivu autorů je vytvořit učebnic až k maturitě, tedy do 4. ročníku středních škol či gymnázií. (H-mat, 2016)

Hejného metoda je založena na dvanácti principech, které uvádějí do praxe soudobé potřeby společnosti a vzdělávání. Je zde například kladen důraz na práci s chybou, řešení problémů, komunikaci ve třídě a mnoho dalšího. Pro tuto práci je však důležitá skutečnost, že tato metoda nevstoupila do praxe z rozhodnutí MŠMT, ale vznikla tzv. zezdola, kdy jí začal vyučovat nespokojený rodič svého syna a pak i celou jeho třídu (Milan Hejný, Bratislava, 1974). Následně se přes vysokoškolské prostředí pedagogických fakult připravujících budoucí učitele (Univerzita Karlova v Praze a Ostravská univerzita v Ostravě) rozšířila do mnohých základních škol, jejichž ředitelé považují výuku touto metodou za konkurenční výhodu.

Hejného metoda přináší mnoho změn jednak v práci učitele, tak v samotné práci žáků. Úlohou učitele není předat svým žákům soubor algoritmů a vzorečků, učitel již není

nositelem moudr, ale jeho úlohou je organizovat práci ve třídě a vytvářet tam zdravé klima pro diskuse. Děti se pod vedením takového učitele neučí nazpaměť vzorečky a neoperují s naučenými postupy, ale na matematické zákonitosti si přicházejí samy. Pan profesor Hejný totiž zastává názor, že poznání nelze převzít od jiného člověka, nanejvýš informaci. Poznání totiž vychází z vlastní zkušenosti. A jestliže žák dojde k takovému poznání sám, má z toho velkou radost, která ho zároveň motivuje k další práci. Odtud tedy vychází motto Hejného metody, kterým je „Zasloužená radost z poznávání“.

Název Hejného metoda sice odkazuje na Víta Hejného, který je autorem inovátorského pojetí výuky matematiky, ale v očích veřejnosti je tato nová metoda silněji spojena s osobou profesora Milana Hejného, který je srdcem celého projektu. Milanu Hejnému je navíc v současné době médií připisován přívlastek guru české matematiky nebo lídr alternativy. Jeho životní příběh je totiž silně spjat s vývojem otcovy metody výuky matematiky.

4.1.2 Prof. RNDr. Milan Hejný, CSc.

Prof. Milan Hejný je předním českým i slovenským odborníkem v oblasti didaktiky matematiky, je autorem 16 matematických publikací, více než 270 publikací z didaktiky matematiky. V akademickém prostředí je práce jeho týmu oceňována především za tvorbu teorie generického modelu, teorie vyučování založeném na budování schémat a metody genetické paralely a projekce fylogeneze matematiky do ontogeneze. (H-mat, 2017a)

Milan Hejný se narodil v roce 1936 ve slovenském Turčianském Svätém Martině do česko-slovenské rodiny. Jeho matka, Naděžda Hejná, rozená Pietrová, byla slovenskou divadelní herečkou a otec Vít Hejný byl český matematik a učitel pocházející z Litovle. Jak otec, tak později i syn působili na ministerstvu školství, ale výhradně se věnovali žákům a práci na novém pojetí výuky matematiky, která by už pro žáky nebyla strašákem, ale bavila je. (Faltýnek, 2014)

Matematické začátky Milana Hejného byly, jak on sám říká, takové schizofrenické. Ve škole v matematice moc dobře neprosplval, podle jeho slov byl takový slaboučký, ale matematika, kterou mu představoval tatínek, ho velmi bavila a podle otcových slov v ní byl i dobrý. Silným momentem bylo pro Milana Hejného setkání se zlomky, kdy se projevilo jeho matematické nadání i ve škole, zatímco tzv. jedničkáři začínali mít problém s abstraktním matematickým myšlením. (Hejný, Lídárna, 2015)

Po studiu na gymnáziu v roce 1954 chtěl jít Milan Hejný studovat matematiku do Bratislavy, ale tehdejší režim a okolnosti ho přivedly do Prahy na Matematicko-fyzikální fakultu Univerzity Karlovy (dále jen MFF UK), kde se rozvíjel nejen po matematické, ale i filozofické stránce. Sam zmiňuje, že zrovna v Praze se setkal s díly Patočky, Heideggera a dalších filozofů. (Hejný, Lídrárna, 2015)

Klíčový moment v Hejného pedagogické dráze nastal v roce 1974, kdy po rozporu s učitelkou svého syna a na rady svého otce začal syna a jeho třídu učit matematiku sám. Spolu s dalšími kolegy začal v Bratislavě pracovat na aplikaci a rozvoji otcových myšlenek. Stejně jako jeho otec se i on snažil porozumět tomu, proč se žáci místo porozumění ubírají k tzv. biflování vzorečků, které však lze aplikovat jen na standardní úlohy. Kromě toho se on i jeho spolupracovníci snažili předvídat reakce žáků na dané úlohy. *„Na rozdíl od tradiční výuky matematice zaměřené na nácvik standardních úloh je nová metoda zaměřena na budování sítě mentálních matematických schémat, které si každý žák tvoří řešením vhodných úloh a diskusí o svých řešeních se spolužáky.“* (H-mat, 2016)

Další etapa rozvoje Hejného metody je spojena s působením Milana Hejného na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Po sametové revoluci v roce 1989, práci na ministerstvu a zahraničních zkušenostech na univerzitách v Kanadě a USA se Milan Hejný v roce 1991 vrátil do Prahy, kde mu bylo nabídnuto místo na MFF UK. On byl ale přesvědčen, že jeho hlavním cílem jsou žáci prvního stupně, u kterých se dá výrazněji změnit jejich vztah k matematice, který ovlivní zbytek jejich studijní dráhy. Proto si pro svoje další působení vybral Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy, kde se mu podařilo sestavit tým lidí, díky kterým se Hejného metoda dostala do vysokoškolské přípravy budoucích učitelů a díky seminářům a přednáškám i do školské praxe. V letech 2007–2012 sepsal tento tým ve složení Hejný, Jirotková, Slezáková, Michnová, Bommerová učebnice pro první stupeň, které byly vydané v nakladatelství Fraus. (H-mat, 2016)

V roce 2013 byla založena M. Hejným a jeho vnučkou Annou Kuřík Sukniak obecně prospěšná společnost H-mat o. p. s., jejímž posláním je *„rozvoj matematické gramotnosti žáků a studentů všech typů škol prostřednictvím šíření metody vyučování matematiky orientované na budování mentálních schémat, jejímž autorem je Milan Hejný.“* (H-mat, 2017b) V praxi to znamená, že H-mat o. p. s. zaprvé sdružuje lidi, kteří se podílejí na systematickém rozvíjení a šíření Hejného metody do škol, zadruhé v čele s M. Hejným postupně tvoří a vydává učebnice pro druhý stupeň základních škol a plánuje sepsání učebnic

i pro střední školy a zatřetí prostřednictvím svých certifikovaných lektorů školí učitele a zajišťuje jim pedagogickou podporu. (H-mat, 2016)

Profesor Milan Hejný je v současné době hlavním veřejným propagátorem Hejného metody. Byly s ním provedeny četné rozhovory například v DVTV (2. 3. 2015), v Českém rozhlase Radiožurnál (např. 29. 1. 2013), v České televizi (ČT 24, 2013–2016, Sama doma, 27. 2. 2013, 168 hodin, 29. 5. 2016) a dalších médiích. O Hejného metodě vycházel v září 2015 seriál MF Dnes s názvem Matematika, která baví, který široké veřejnosti představoval úlohy z jednotlivých prostředí. Dále M. Hejný představoval a stále představuje principy Hejného metody široké veřejnosti na mnoha konferencích a seminářích.

Jeho celoživotní práce byla oceněna řadou vyznamenání. Prof. Milan Hejný je čestným členem Jednoty českých i slovenských matematiků a fyziků, čestným členem vědecké rady Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, držitelem zlaté plakety Fakulty matematiky, fyziky a informatiky Komenského univerzity v Bratislavě. V roce 2010 mu byla udělena Medaile MŠMT 1. stupně, což je nejvyšší vyznamenání udělované MŠMT, za dlouhodobou vynikající pedagogickou činnost. V roce 2012 získal v rámci projektu „Českých 100 Nejlepších“ ocenění „MathProf ONE“. O rok později obdržel v rámci projektu Matematika s chutí zvláštní cenu. V roce 2014 byla jeho činnost společně s činností týmu lidí kolem H-mat o. p. s. ohodnocena jak odbornou porotou, tak veřejností a Milan Hejný spolu s H-mat o. p. s. obdrželi dvě Ceny Eduína. Práci Milana Hejného a H-mat o. p. s. podporují jak jednotlivci, tak nadace a společnosti, jmenovitě například Karel Janeček a jeho nadace, Nadace Depositum Bonum, společnosti Google a INBORN a mnoho dalších. (H-mat, 2017a; EDUin, 2014)

4.2 Metody výzkumu

V rámci své diplomové práce se zaměřuji na zmapování vývoje zavádění Hejného metody výuky matematiky na základní školy s důrazem na osobnost prof. Milana Hejného, lídra změny. Výsledkem mapování této revoluční změny ve vzdělávacím systému bude sestavení doporučení pro případné zájemce, kteří se chystají měnit výuku i jiných předmětů, nebo prosazovat změny ve výuce. Další přínos práce je v sestavení kompetencí, které by měl mít iniciátor změn ve vzdělávání na základě studia odborné literatury a na základě poznatků z „projektu“ Hejného metody. Připouštím, že výzkum bude monografickou prací, která půjde sice do hloubky zkoumaného jevu, ale její poznatky nebude možné celoplošně

aplikovat v jiných projektech či změnách ve vzdělávání. Tato případová studie by měla být spíše inspirací pro inovátory ve vzdělávání.

Samotný výzkum byl plánován na několik etap, ale během realizace došlo k určitým změnám. Původně se mělo jednat o tyto fáze:

- Příprava výzkumu – oslovení klíčových respondentů
- Předvýzkum – rozhovor s jedním klíčovým respondentem
- Obsahová analýza dokumentů a videomateriálů
- Rozhovory s klíčovými respondenty
- Dotazníkové šetření zaměřené na další zainteresované strany

Během vypracování obsahové analýzy se mi však podařilo zpracovat velmi kvalitní a důvěryhodné zdroje, které obsahovaly odpovědi na výzkumné otázky, takže nebylo třeba realizovat poslední fázi výzkumu, tedy dotazníkové šetření. Zpracování diplomové práce a výzkumu bylo realizováno přesně podle tohoto časového harmonogramu:

- Stanovení výzkumného problému – jaro 2015
- Příprava výzkumu
 - oslovení klíčových respondentů: jaro 2015
 - sběr dokumentů a videomateriálů k obsahové analýze: jaro 2015–jaro 2017
- Studium odborné literatury: červen–prosinec 2016
- Zpracování teoretické části práce: srpen–prosinec 2016
- Realizace předvýzkumu – předrozhovor s blízkou spolupracovnicí A: 26. 9. 2016
- Realizace výzkumu
 - Zpracování obsahové analýzy: leden–únor 2017
 - Rozhovor s blízkou spolupracovnicí A: 23. 2. 2017
 - Rozhovor s blízkou spolupracovnicí B: 21. 3. 2017
 - Zpracování rozhovorů: březen 2017
- Zpracování praktické části práce: únor–březen 2017
- Finalizace a odevzdání diplomové práce: duben 2017

V přípravné fázi výzkumu jsem do základního souboru respondentů zahrnula přímo prof. Milana Hejného a jeho dvě nejbližší spolupracovnice. Tato trojice spolupracovníků totiž stojí ve středu celé Hejného metody a tvoří správní radu H-mat o. p. s. Právě tento tým

stojí za vznikem učebnic Hejného metody a každý z nich je garantem určité oblasti. Dostala bych se tak k základnímu pilíři celého projektu a k primárnímu zdroji informací. Informace poskytnuté těmito respondenty by měly tu nejvyšší možnou vypovídací hodnotu.

V dubnu 2015 jsem prostřednictvím e-mailu kontaktovala prof. Hejného s žádostí o spolupráci na výzkumu. Dostalo se mi však odmítavé odpovědi z důvodu nedostatku času a sil pana profesora. Nicméně jsem byla odkázána na možnost oslovit ředitele H-mat o. p. s. a profesorovy dvě blízké spolupracovnice. Všichni tři projevili zájem podílet se na výzkumu a vytvořili tak skupinu základních respondentů. V přípravné fázi výzkumu jsem do skupiny respondentů zahrnula ještě další zainteresovanou stranu, a to vybrané lektory Hejného metody, kteří jsou zároveň aktivní a úspěšní učitelé a měli možnost setkávat se s prof. Hejným. Právě tento široký soubor respondentů by měl zajistit co možná nejvyšší validitu výzkumu.

K určení souboru respondentů, definování zainteresovaných stran a k orientaci ve výzkumné problematice a vazbách bylo využito techniky předrozhovoru s blízkou spolupracovnicí prof. Hejného (dále označováno jako spolupracovnice A). Tento předrozhovor proběhl 26. 9. 2016 a jeho přínosem bylo zmapování významných milníků ve vývoji Hejného metody, seznámení s osobami, které do vývoje metody významně zasáhli, a jejich současnými rolemi v rámci Hejného metody. V neposlední řadě předrozhovor identifikoval tři hlavní geografická centra Hejného metody, která jsou zároveň příkladem dobré praxe a úspěšné realizace Hejného metody ve výuce.

Hlavní výzkum byl realizován ve dvou formách. Během let 2015–2017 jsem shromažďovala dokumenty a videomateriály související s cílem mé práce, konkrétně se jednalo o záznamy rozhovorů s prof. Hejným v médiích, na veřejných přednáškách atd. Tyto materiály pak sloužily jako podklad pro obsahovou analýzu. Důvodem této formy sběru dat je chybějící souhlas s rozhovorem s prof. Hejným. Další technika sběru dat, která byla využita, byly kvalitativní polostrukturované rozhovory se zainteresovanými stranami, konkrétně s dvěma nejbližšími spolupracovnicemi prof. Hejného. Tyto rozhovory se odehrály v únoru a březnu 2017. Vzhledem k tomu, že se mi podařilo sesbírat dostatečné množství kvalitního materiálu a informací pro účely této práce, nevyužila jsem plánované dotazníkové šetření zaměřené na lektory a ředitele H-mat o. p. s.

4.3 Obsahová analýza

Cílem této obsahové analýzy je nalézt odpovědi na obě výzkumné otázky, a to konkrétně na to, jaké kompetence musí mít líder změny ve vzdělávání a zda splňuje Hejný charakteristiku lídra změny během zavádění Hejného metody výuky matematiky na základní školy, respektive do celého vzdělávacího systému. Na základě poznatků z teorie managementu změn a leadershipu uvedených v teoretické části této práce (viz kapitoly 2 a 3) jsem sestavila soubor dvaceti nejdůležitějších znaků lídra, které se stanou podkladem pro celou praktickou část, jak pro obsahovou analýzu, tak pro rozhovory.

Základní znaky lídra jsem stejně jako teoretici Kouzes, Posner; Ulrich, Smallwood, Sweetman rozdělila do pěti kategorií. Názvy a náplň těchto kategorií reflektují poznatky dvou kompetenčních modelů uvedených v teoretické části, a to Kodex lídrů autorské trojice Ulrich, Smallwood, Sweetman (2015) a Leadership Challenge dua autorů Kouzes a Posner (2014). Dále jsem každou kategorii znaků doplnila o další poznatky a východiska leadershipu uvedené v teoretické části (viz kapitola 3). Protože je pro účely obsahové analýzy nezbytné rozlišit od sebe jednotlivé znaky pomocí jednoho či dvou slov, bude v následujícím výčtu figurovat vždy krátký název znaku, a poté delší a konkrétnější vysvětlení či charakteristika znaku.

I. VZOR VLÁDNOUCÍ OSOBNÍ ZDATNOSTÍ

1. Osobní mistrovství

Chce-li líder efektivně a tvůrčím způsobem vést lidi, musí sám vládnout efektivnímu sebeřízení, mít silné osobní a morální hodnoty a vysokou emoční inteligence (tzn. schopnost zachytit a chápat emoce své i ostatních a účelně s nimi nakládat). Jedině tak bude schopen řídit nejen sebe, ale i ostatní, předcházet stresu a být opravdovým vzorem.

2. Proaktivní jednání

Líder se neustále učí z úspěchů, nezdarů, úkolů, knih, kurzů i samotného života, a tak naplňuje aktivní přístup k osobnímu rozvoji. Díky těmto zkušenostem je proaktivní nejen v jednání, ale i v myšlení.

3. Náhled

Kromě proaktivního myšlení je osoba lídra spojena i s jasným myšlením, které mu pomáhá nalézat náhled v často nepřehledných situacích a problémech. Díky nadhledu líder nalézá, definuje a vyjadřuje společné hodnoty.

4. Vzor

Od lídra se očekává, že to, co hlásá, bude i sám naplňovat. Lídr své činy propojuje se společnými hodnotami, klade důraz na vlastní charakter a integritu. Jde lidem příkladem, žije společné hodnoty a učí ostatní tyto hodnoty tvořit.

5. Zapálení pro věc

Z jednání lídra je cítit jeho zanícení pro danou věc a vyzařuje z něho osobní energie. Lídr bere svoji práci za zodpovědnost, nikoliv jako výsadu či nadřazenost.

II. STRATÉG S JASNOU VIZÍ

6. Vize

Osoba lídra je především spojena se stanovením a neochvějným hlásáním přesvědčivé vize. Tato vize představuje budoucnost plnou vzrušujících a úchvatných možností. Na základě komunikování a hlásání společných cílů si lídr získává ostatní, kteří ho následují.

7. Kreativita

Lídr se umí dívat na realitu a na příležitosti netradičně. Je mistrem změn, který vidí dál, dříve a více než ostatní. Jeho jednání je často připisována velká kreativita.

8. Aktivní naslouchání

Lídr musí vládnout nejen efektivní a mistrné komunikaci, ale i umu aktivního naslouchání. Jedině tak může reagovat na potřeby okolí a objevovat příležitosti prostředí. Lídr umí pozorně naslouchat svému okolí.

9. Koalice

Lídr si osvojil umění získávat spojence a vytvářet a organizovat zájmové koalice, díky kterým se společná vize dává do pohybu.

III. VYKONAVATEL A INOVÁTOR

10. Změny

Hlavní náplní práce lídra je realizace a vedení změn. Aby opravdu docházelo k vedení změn, musí být lídr obdařen i některými manažerskými dovednostmi jako dobré organizační schopnosti a mít strukturální přístup k řešení problémů a rozhodování. Lídr ve své práci také stanovuje objektivní cíle a buď je sám realizuje, nebo je deleguje na spolupracovníky, rozhoduje o nich a rozděluje zodpovědnost.

11. Inovace

Lídr neustále zkouší a hledá nové a inovativní postupy řešení, experimentuje a riskuje, generuje drobná vítězství a získává cenné zkušenosti. Tímto způsobem pátrá

po příležitostech a způsobech rozvoje. V jeho jednání je patrná i vytrvalost prosazovat a realizovat své inovační záměry.

12. Týmová spolupráce

Lídr klade velký důraz na týmovou spolupráci. Projevuje svým spolupracovníkům velkou důvěru, ale zároveň dbá na jejich zodpovědnost splnit týmové poslání. Lídr formuluje týmy za účelem nějakého cíle nebo procesu a opatruje oblasti řízení a rozhodování, budování vztahů a vzdělávání členů týmu. Lídr si uvědomuje, že v dnešním pracovním světě je potřeba komplexního pohledu na problémy a generace nových myšlenek, což přesahuje kapacity jednotlivců. Dokáže vést lidi k týmové práci, včetně rozvoje jejich participace na úspěších i chybách společné činnosti; inspiruje lidi kolem sebe. Lídři využívají spíše konzultační a participační styl vedení lidí.

13. Orientace na zákazníka

Chování lídra je velmi spjato se silnou orientací na zákazníka a uspokojování jeho potřeb a tužeb.

IV. MANAŽER TALENTŮ

14. Rozvoj talentů

Lídr ví, jak identifikovat, rozvíjet a zapojovat současné talenty a dosahovat okamžitých výsledků, díky němu lidé ochotně rozvíjejí své schopnosti v zájmu organizace.

15. Důvěra

Lídr podporuje spolupráci, vytváří prostředí plné důvěry a upevňuje vztahy s cílem propojit jednotlivce s organizací a její vizí (posláním).

16. Rozvoj spolupracovníků

Lídr posiluje ostatní, podporuje jejich svobodné rozhodování a rozvíjí jejich kompetence a talent. Naplňuje tak dynamický přístup k rozvoji spolupracovníků a vytváří pozitivní pracovní prostředí, kde se lidé cítí být motivováni ke své práci. Lídr toleruje chyby a omyly.

V. PRACUJE SRDCEM A TVOŘÍ LIDSKÝ KAPITÁL

17. Následovníci

Lídr buduje příští generaci, protože cílí na dlouhodobý rozvoj organizace a strategický úspěch. Nejde mu jen o naplnění krátkodobých cílů, které naplňuje spíše ve funkci manažera talentů. Tvoří firemní a zaměstnaneckou značku. Lídr tímto získává své pokračovatele, následovníky.

18. Sdílení zkušeností

Lídr předává zkušenosti a vědomosti, které by se kolegové učili jen s obtížemi.

19. Oceňuje zásluhy

Lídr rozpoznává příspěvky a oceňuje individuální výkony a úspěchy. Umí sdílet tyto zásluhy a vytvářet ze spolupracovníků úspěšné lidi, dokonce hrdiny. Lídr ví, že v konečném důsledku je za práci odpovědný on, takže se nebojí síly svých podřízených a spolupracovníků. Efektivní lídr si tak přeje mít silné spolupracovníky, které povzbuzuje, pomáhá jim prosadit se a je na ně hrdý. Na úspěchy svých spolupracovníků se dívá jako na své úspěchy, a ne jako na hrozby. Uvědomuje si, že jedině tímto způsobem lze uvolnit lidskou energii a vytvořit humánní vizi.

20. Loajalita

Lídr má schopnost získat loajalitu spolupracovníků, vytvořit z nich pracovně soudržný tým a umět je motivovat takovým způsobem, který inspiruje a vytváří prostředí k jejich pozitivní odezvě na stanovené cíle i plné ochotě je plnit. Lídr podporuje týmového ducha.

4.3.1 Analýza rozhovorů s prof. Hejným

Právě těchto 20 znaků nebo jejich náznaky jsem hledala v záznamech rozhovorů s prof. Hejným. Během obsahové analýzy dokumentů a videozáznamů jsem se dále zaměřila na identifikování dalších znaků, kterými se může vyznačovat lídr ve vzdělávání.

Konkrétní zpracování obsahové analýzy vypadalo tak, že jsem si do jednotlivých buněk tabulky programu MS Excel zaznamenávala k jednotlivým znakům přesné citace prof. Hejného a moderátorů, kteří vedli rozhovory. Tím jsem zjistila i četnosti výskytu konkrétního znaku a na základě těchto četností jsem mohla rozhodnout, zda prof. Hejný splňuje charakteristiku lídra či nikoliv, a tím odpovědět na druhou výzkumnou otázku. Je nutné tyto četnosti brát pouze jako orientační ukazatel, protože jsou závislé na subjektivním vnímání autora analýzy, a protože odkazují na kvalitativní charakteristiky.

Během let 2015–2017 jsem pročetla, shlédla a naposlouchala velké množství rozhovorů s prof. Hejným, dále jsem měla možnost se s ním po dobu dvou semestrů osobně setkávat v rámci předmětu, který sám vyučoval. Účastnila jsem se několika ukázkových hodin Hejného metody a Letní školy pod vedením lektorů H-mat o. p. s. Pro potřeby diplomové práce jsem však vybrala pouze 5 základních zdrojů, které jsem důkladně zanalyzovala a které tvoří kostru obsahové analýzy. Mezi základní zdroje jsem zařadila:

1) Lídrárna: Milan Hejný

Vlastní přepis veřejné přednášky prof. Hejného (90 minut) v rámci inspirativního setkání projektu Lídrárna, které se uskutečnilo 11. 11. 2015 v prostorách pojišťovny Kooperativa.

Více o akci na: <http://lidrarna.cz/#akce>. Tento zdroj bude v rámci obsahové analýzy citován jako: Lídrárna a doplněn o odkaz na konkrétní čas výskytu daného citátu, který odpovídá stopáži vlastního audiozáznamu z přednášky (např. Hejný, Lídrárna, 2015, 1:00:12).

2) Filantrop: Karel Janeček

Veřejně dostupný díl dokumentárního seriálu o české filantropii s názvem Filantrop: Karel Janeček, který byl natočen v roce 2015 a v České televizi odvysílán 13. 11. 2016. Záznam tohoto dokumentu (26 minut) je dostupný z:

<http://www.ceskatelevize.cz/porady/11116733650-filantrop/215562261000010-karel-janecek/>. Citace zdroje v obsahové analýze: Filantrop, 2016, konkrétní čas záznamu.

3) DV TV

Veřejně dostupný videozáznam rozhovoru s prof. Milanem Hejným (21 minut), který vedl Martin Veselovský v rámci pořadu DV TV. Rozhovor byl odvysílán 2. 3. 2015 a je dostupný z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/dobry-ucitel-matematiky-ji-nemusi-umet-rika-pedagog-hejny/r~4cc918f4a89911e4a10c0025900fea04/>. Citace zdroje v obsahové analýze: DV TV, 2015, čas z videozáznamu.

4) Vital

Rozhovor s prof. Milanem Hejným, který pro časopis Vital zpracoval Jiří Hrabě. Článek s rozhovorem vyšel v čísle 3/2016 a na internetových stránkách časopisu byl publikován 2. 11. 2016. Článek je dostupný z: <https://vitalplus.org/milan-hejny-radost-z-radost/>. Odkaz na tento zdroj v obsahové analýze: Vital, 2016, bez stránky nebo času.

5) Český rozhlas Radiožurnál

Záznam rozhovoru s prof. Milanem Hejným, který vedla moderátorka Lucie Výborná (60 minut). Rozhovor byl odvysílán 29. 1. 2013 a je dostupný z archivu České rozhlasu: <http://prehravac.rozhlas.cz/audio/2817377>. Odkazovat se na tento zdroj budu dále takto: ČRo, 2013, konkrétní čas z audiozáznamu.

Základní rámec obsahové analýzy tvoří citace získané z veřejné přednášky v rámci projektu Lídrárna. Důvodem je jednak jeho délka (90 minut) a zároveň i forma sdělení, kdy se jednalo o monolog prof. Hejného doplněný o otázky publika, řečník tak nebyl omezován a mohl postihnout veškeré souvislosti. Další výhodou tohoto materiálu je, že byl již svým pojetím zaměřen na přesahy do vzdělávání a leadershipu. Další zdroje proto slouží především pro doplnění a potvrzení, že i v jiných rozhovorech je možné najít celou řadu výskytů znaků lídra v souvislosti s Milanem Hejným. Konkrétní četnosti výskytu

jednotlivých znaků v pěti základních zdrojích uvádí tabulka, kterou nelze do tohoto textu vložit, ale je součástí tištěné verze práce jako příloha V na CD. Na tomto místě lze alespoň uvést tabulku s počty zaznamenaných výskytů znaků lídra v základních materiálech (viz tab. 3).

Tabulka 3: Orientační počty výskytů znaků lídra v rozhovorech s Milanem Hejným

Název znaku	Četnost výskytu	Název znaku	Četnost výskytu
1. Osobní mistrovství	21	11. Inovace	15
2. Proaktivní jednání	25	12. Týmová spolupráce	24
3. Náhled	57	13. Orientace na zákazníka	47
4. Vzor	21	14. Rozvoj talentů	20
5. Zapálení pro věc	31	15. Důvěra	14
6. Vize	32	16. Rozvoj spolupracovníků	14
7. Kreativita	35	17. Následovníci	20
8. Aktivní naslouchání	30	18. Sdílí zkušenosti	41
9. Koalice	15	19. Oceňuje zásluhy	20
10. Změny	18	20. Loajalita	5

Zdroj: vlastní zpracování

Jednotlivá čísla v tabulce nemají významnou vypovídací hodnotu, jde pouze o vytvoření představy, z kolika citovaných situací jsou sestavena následující zjištění. Následuje kvalitativní rozbor výskytu jednotlivých znaků s konkrétními projevy v chování a jednání prof. Milana Hejného.

I. VZOR S OSOBNÍ ZDATNOSTÍ

1. Osobní mistrovství je u Milana Hejného patrné například v tom, že:

- Dokázal přejít z práce na vysoké čisté matematice do didaktiky matematiky a nechal se zcela uchvátit žáky na základní škole;
- Na všech jeho životních cestách hledá jen to dobré, např. díky bolševikům se mohl věnovat výuce na základní škole, a pak se i díky nim dostal do Prahy na PedF UK;

- Se ve svém směřování opírá o znalost řecké i současné filozofie;
- Jeho jednání je spojeno s velkou mravností a hodnotou práce, kterou se vždy spolu s intelektuálním rozvojem snažil předat i svým žákům a studentům;
- Že zažil tzv. „otřes“, když se ze slabého žáka vyhoupl do čela matematické špičky ve třídě, a to jen díky tomu, že místo paměťového memorování ho otec vedl pomocí vhodných úloh k porozumění matematice;
- I ve svém důchodovém věku je stále didakticky aktivní, přednáší, píše učebnice atd.

Konkrétně lze tyto charakteristiky demonstrovat těmito úryvky:

- „*Vstávám ve čtyři hodiny, v šest mám skype se sestrou, která bojuje s vážnou nemocí. Pak si dám rozcvičku – šachy nebo karty na počítači. Pak jdu psát. Právě připravuji dvě učebnice – pro první a druhý stupeň. V deset si dám kávu a jdeme s manželkou nakoupit. V jednu si dám oběd a pak, jak říkám, na chvíli zmrtním. Odpoledne si promýšlím důležité věci nebo se jdu podívat na děti. Pak se schýlí k večeru, a to už toho moc neudělám.*“ (Hejný, Vital, 2016)
- „*No, a tak jsem ho šel učit do té páté třídy, ovšem stalo se to, že mě ta děcka učarovala, že jo. Já jsem najednou poznal, věci, které jsem do té doby nepoznal, ohromnou radost z toho vidět záři v očích dítěte, které něco objevilo. To mě daleko více fascinovalo než ta radost, kterou člověk zažívá, když objeví nějakou novou matematickou věc, že jo.*“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 8:20)
- „*Tatínek mi dával úlohy, já jsem byl špatný v matematice, tatínek mi dával úlohy a tvrdil, že jsem dobrý v matematice. A k tomu došlo pak, až když jsem byl, tenkrát to byla první měšťanka, v první měšťance a hned přišly zlomky, a já jsem do toho viděl a ti mí spolužáci neviděli. A já jsem nechápal, jak to, že oni takoví chytrí, všechno jim jde tak snadno a mě to jde tak ztuhla, a toto nevidí. No a pak se ukázalo, že ten táta měl hlubokou pravdu, protože přišla záporná čísla a najednou jsem se stal nejlepší matematik ve třídě, a nejenom to, dokonce v kraji jsem vyhrál matematickou olympiádu později. Takže tato moje osobní zkušenost mě hluboce přesvědčila, že to, co táta vytvořil je naprosto životaschopné.*“ (Hejný, ČRo, 2013, 47:36)
- „*Že to jsem kdysi dávno ještě dělal a na toto mi komunisté nepřišli, že to takhle podvracím republiku. Že jo, to jsem dělal tak, že Bratislavu navštívil Lumba nebo Budu nebo nějaký takový a o tom byla informace v různých novinách. (...) Takže jsem mezi děti rozhodil stejnou zprávu ze 4 různých deníků. A úlohou těch dětí bylo zjistit, ve které té zprávě je nejvíc informací, ve které té zprávě je nejvíc takového balastu*

a která ta zpráva se snaží toho čtenáře oblbovat, jo tedy. A oni přijdou na to, že substantiva nesou pravdu, spíše informace a že třeba adjektiva jsou ta, která tam dělají ten balast. No a pak dostali oni úlohu, napište toto tak, jako byste byli západní buržoazní prohnili, že jo a teď jsem to musel ..., novinář a píšete o tom do Timesu třeba jo, nebo do nějakého takového, jak to napíšete. Tedy chcete je též oblbovat, nebo jít tam tím druhým směrem? Napište to tak, aby to bylo co možná na informaci nejpřesnější. Že aby tam bylo jenom málo toho. No a ono to padalo na velice úrodnou půdu.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 51:49)

- *„Filozofie je strašně důležitá, aby ten smysl toho, co děláme, měl jakýsi background, měl fundament.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 46:53)*

2. Proaktivní jednání Milana Hejného je například v tom, že:

- Zdrojem jeho didaktických poznatků jsou četné vlastní zkušenosti a experimenty se svými žáky, dětmi i vnuky, dále čerpá ze zkušeností svých kolegů a všech lidí, kteří mu poskytnou své příběhy, které si zapisuje do své „klenotnice příběhů“;
- Již v 80. letech, když učil na ZŠ, se účastnil nekonečných debat se svými kolegy v paralelních třídách, tyto debaty pak podnítily mnohé experimenty a ověřování;
- Studoval nejen pedagogická a psychologická díla, ale i významná díla matematické historie, klasické i soudobé filozofie, naučil se řecky, aby si mohl přečíst Eukleida v originále, analyzoval obsah vysokoškolských učebnic na dané téma spolu s učebnicemi pro SŠ atd.

Konkrétně se proaktivní jednání Milana Hejného objevuje například v těchto citacích:

- *„Otec mi poradil, že se mám jít podívat na dětské hřiště, na předškoláky. Pozorovat a předpovídat, co děti budou dělat a proč. Jestli půjdou na houpačku, jestli se u toho pohádají a co je toho příčinou. Tato snaha pochopit příčiny jednání dětí je hodně náročná. Člověka to vede k pokoře. Donutí vás to vyjít z vaší matematické ulity.“ (Hejný, Vital, 2016)*
- *„Je ale důležité si uvědomit, že věci, které dnes učíme jeden týden, byly v historii objevovány několik století. Třeba u zlomků je to 1500 let! Tak dlouho trvalo, než se babylónští a egyptští matematici ze zlomků $1/3$, $1/4$ dostali ke zlomkům $2/5$, $2/7$ atd. Je potom pochopitelné, že standardní výklad je pro děti překvapivý, nerozumí mu a začnou se to učit zpaměti.“ (Hejný, Vital, 2016)*

- „V Bratislavě jednu dobu jsme dokonce čtyři paralelní třídy vedli čtyři a všichni čtyři byli muži (...) a my jsme to táhli do půlnoci, jo ty diskuse byly velice ostré a velice tvrdé a vlastně v těch diskusích jsme se to naučili, co těm dětem dělá, co vlastně s dětmi máme dělat, aby to takhle fungovalo.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 9:15)
- „Tam mně táta říkal, že to je chyba, že já neumím francouzsky, že když čtete Dekára (myšleno Reného Descarta, pozn. autora) ve francouzštině, to je něco zcela jiného, než když ho čtete v překladu. Bohužel, tak to jsem nemohl číst.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 44:55)
- „Později mě táta, nedá se říct, přinutil, ale ta jeho doporučení byla tak pro mě tak silná, že jsem se pustil i do řečtiny, ne abych čet Homéra, jak třeba on uměl číst, ale abych mohl číst Euklida, Euklida v originálu. A bylo to ohromně pro mě prospěšné.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 45:27)
- „Současné učebnice jsou postaveny na základě psychiky dospělého člověka, ne na základě psychiky dítěte. Třeba když si vezmete, my jsme taky takovýmto způsobem ještě za tátova života, jeden z úkolů, který mi dal, mi dal do ruky zeměpis, ekonomický zeměpis, to bylo tenkrát, já nevím pro sedmou třídu, a vysokoškolské skripta stejného autora. Abych dělal porovnání. Takže tam třeba najdete takového porovnání: výskyt kaolinu v Polsku. Ve vysokoškolských skriptech je 15 položek. V té učebnici první dvě položky. A to je tak jako gotika viděla malé, dítě, gotika nesměla odhalit člověka kromě Ježíše na kříži a malého Ježíška. A malý Ježíšek v gotice je kreslen jako zmenšený dospělák, a takhle si oni představují, že tedy já těm žákům dám méně, méně těch informací. (Hejný, Lídrárna, 2015, 58:35)
- „Ta linie filozofie ta mě nějak neopustila, ale musím říct, že i mezi mými kolegy na vysoké škole, mezi spolužáky, byla filozofie jaksi velice živá. Že třeba když jsem přišel z toho Martina, tak já jsem jména jako Husserl nebo Heidegger neznal. Patočka, to jsem neznal tato jména.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 43:30)

3. Náhled Milana Hejného je snad jedním ze znaků, který ho nejlépe vystihuje:

- Jednu chvíli je možné slyšet ho mluvit o tenise a o minutu později o Euklidovi, má až neuvěřitelné znalostní přesahy do filozofie, historie matematiky, psychologie dítěte atd., věnuje se i jazykům (viz předchozí znak č. 2). Lze ho označit za renesančního člověka.
- Díky náhledu je schopen vidět skutečné cíle vzdělávání, ty dlouhodobé.

Konkrétní projevy nahledu Milana Hejného lze zaznamenat v ukázkách výše i zde:

- „*Ten základní princip dobrovolnosti, princip demokracie, je univerzálně přítomný, nejenom v té třídě, ale i ve sborově, v sboru a tak. Omnia sponte fluant absit violentia rebus Komenského ať všechno plyne spontánně bez té násilnosti, která je ve věcech.*“ (Hejný, Filantrop, 2016, 8:39)
- „*Říkám skoro největší výsledek, protože je tady ještě něco, co je nad tím. A to, co je nad tím, se vůbec netýká matematiky, dokonce se to ani netýká intelektu, rozuměj tedy té kognice, metakognice. To se týká mravoty, mravnosti. To se týká toho, že jestliže my někoho vyzbrojíme silným mozkiem, on se může, takový člověk se může stát podvodníkem, rafinovaným, neporazitelným podvodníkem, že. Jak to udělat tedy, aby ty děti, které dostanou možnost rozvinout svůj intelekt maximálně, aby to takle neuhlo, že jo. To je, to není společenské plus, to by bylo společenské mínus. Konečně dnes o tom nemusíme vést tady řeči, že jo, když se člověk podívá na partu tunelářů, to jsou všechno schopní lidé, že. A jak to tedy udělat?*“ (Hejný, Lidrárna, 2015, 19:44)
- „*Totéž je jedna z bolestí bych řek naší tradiční školy, že se věnuje tomu průměru, uvědomte si, že sem žák, který má všechny jedničky je průměrný žák, to není špičkový žák. Špičkový žák je ten, který je v jedné disciplíně, já nevím v zeměpisu, dějepisu, tělesné výchově nebo v něčem ne na jedničku, ale na nulu nebo na mínus jedničku, že jo, že je naprosto špičkový.*“ (Hejný, Lidrárna, 2015, 28:30)
- „*Nevím, jestli jste viděli, na YouTube běhají takové věci muzikální. Včera jsem dostal z Uzbekistánu, ale to je ruský hošík, diriguje uzbeckou filharmonii, Strausse hraje. Sedmiletý kluk, ale jak on ovládá celý ten ansábl, jak tu orchestraci ovládá, úžasné. Hned vedle bylo nějaké, to myslím byl Kanadčan ale čínského původu, Číňan, a hrál Chopina, tak šestiletý. Úžasně. A tak jak jsou ty děti schopny v těchto disciplínách být špičkové, jsou schopny být špičkové i v disciplínách jako je matematika.*“ (Hejný, Lidrárna, 2015, 1:01:50)
- „*Řeknu jeden takový detail. My máme přímku a máme kružnici. A děláme kružnici a děláme přímku. Řekové mají slovo, mají sloveso přímkovati, kružnicovati. Takže, když ti moji šestáci mezi sebou kecali, a to si napřímkuj, a to si nakružnicuj, tak mé srdce plesalo, si říkám, ano to je vedu správně, protože oni jsou teď v té době euklidovské, že jo. Takový drobný detail, jak vám ten cizí jazyk pomáhá porozumět těm dětem tedy. Bohužel nebylo času, abych toto zdokonalil, jako to uměl táta,*

no a on uměl těch řečí hodně. Já jsem v tomto směru jaksi na tom špatně.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 45:55)

- *„No tak tam jí jistě vysvětlit, že paní učitelka se na to dívá tak, že pravda může být jenom jedna, ovšem v životě to tak není. Ta Lucinka měla, nejenom že měla pravdu, ale ona i vyřešila sociální spor, a to je na tom to, to antagonistické pnutí mezi těmi kluky. To je na tom to vysoce mravně vysoce kvalitní.“ (Hejný, ČRo, 2013, 46:49)*
- *„Já si dovolím vrátit se do starověku a připomenout Cicera, který se ptá. Vidím dědka, který vysadí jabloň a z té jabloně on plody nikdy neochutná. Proč to dělá? On to dělá proto, aby jeho děti těchto dětí, jeho vnukové a pravnukové měli jablka. Je otázka, jak je ta společnost dospělá jako nastavená, chceme, aby naše děti, praděti a prapraděti měli ta jablka nebo neměli. Jsme egoisticky zahledění sami do sebe, anebo chceme těm dětem něco přinést?“ (Hejný, ČRo, 2013, 38:30)*

4. Milan Hejný je jednoznačně vzorem pro mnoho dalších učitelů matematiky, kteří chtějí učit tak, aby to jejich žáky bavilo a matematika pro ně již nebyla strašákem. Když sám 9 let učil na ZŠ, aplikoval do praxe otcovu metodu a vykonával přesně to, co dnes hlásá, jeho hodiny byly plné žákovských diskusí a objevování. Profesor Hejný je mistrem kladení otázek a vhodných úloh, které jsou přesně mířené na konkrétního žáka a jeho úroveň.

To dokazují i následující ukázky:

- *„Je pravda, že pan profesor Hejný je vynikající učitel, že umí skvěle jednat nejen s lidma, ale obzvláště s dětma.“ (Janeček, Filantrop, 2016, 11:58)*
- *„Jo to byla taková diagnostická sonda, kolik je tady Moraváků. Vidíte, jak rafinovaně může ten učitel, že jo, zasáhnout. Oni děcka ani neví, že já je kontroloju, že tedy si zjišťuju něco. A no dobře, nechme to tyhle triky, nechme tak.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 5:37)*
- *„Táta mi řekl, hele ty nemůžeš učit jeden rok, jak já jsem původně chtěl, pokud ty neučíš ty děti 4 roky, necítíš svoji osobní odpovědnost za to, co s těmi dětmi bude. To není vyučování, to je experimentování. (...) Bez těch zkušeností, zejména bez té osobní odpovědnosti za děcka, která učím, bez toho to asi vpřed nepůjde.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:08:03)*
- *„Pro mne závazné je to, co mi žáci, které jsem učil v sedmdesátých a osmdesátých letech, jak oni teď vypadají, že jo. Tam jsem spokojen. S tím jsem plně spokojen. Jo už*

když si vezmu jen, kolik z nich má vysokou školu, že tak je to silně nadprůměr.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:27:51)

- *„Například k tabuli jsem záměrně vyvolával slabší žáky. Protože ti s větší pravděpodobností udělají chybu, a všichni ostatní, kteří by udělali stejnou chybu, mají možnost si to lépe promyslet. Chyby nebyly nijak penalizovány, ani známkou ani intonací v hlase. Každý, kdo nevěděl, si mohl jít sednout. Podporoval jsem vzájemné diskuze mezi žáky.“* (Hejný, Vital, 2016)

5. Zapálení Milana Hejného pro věc lze postřehnout i z několikaminutového setkání. Velmi rád mluví o své práci a objevech, rád podtrhuje úspěchy kolegů a lektorů. Bez tohoto zapálení by nemohl neustále pracovat na dalších a dalších publikacích a učebnicích.

I když nelze do psaného textu přenést jeho radost a nadšení z práce, které se věnuje, dokladem jeho zapálení jsou alespoň tato jeho slova:

- *„Když jsem byl v Anglii kdysi dávno, tak jsem měl štěstí, že jsem byl v rodině svého matematického přítele a jeho syn se připravoval na maturitu. (...) No a jedna z těch otázek, kterou on mi ukazoval ten kluk, ten Christof, a více těch otázek, ale jedna mi utkvěla. Byla to otázka, jak se změní politika, ekonomická politika, Velké Británie ke Kanadě, když rozvážíme diplomatické styky s Indií. Jo, to je otázka. To je hluboká otázka! A teď já musím začít uvažovat, co vlastně, jaké my máme kontakty s tou Indií, co je tam to nejdůležitější. Jaké máme kontakty s tou Kanadou, že. Jak se dá jedno nahradit tím druhým. Úvahy tohoto typu, tedy výzvy tohoto typu, naši učitelé, když jim to takhle říkám, říkají, to ty děti nezvládnou, ale jsou na hrozném omylu.“* (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:00:06)
- *„A mně taky moje žačka jedna pomohla, protože mě strana, vláda zakázala učit na té základní škole. Já jsem tam učil zdarma, já jsem tam nic nedostával. Ale oni cítili, že to moje vyučování není jaksi zcela ideologicky v pořádku. Tak prostě mě zavolali na stranu a zakázali mi, že tam nesmím učit, že já se musím věnovat topologii na vysoké škole atd. Tři dny na to mě zavolali, že to byl omyl. To bylo pro mne překvápko. Samozřejmě když mi to zakázali, byl jsem z toho zdrcen, přišel jsem. Dětem jsem řekl, že bohužel, že nemám dovoleno učit dále.“* (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:16:34)

- „*Mé osobní zkušenosti s mými vnuky, běží za babičkou: „Babi, babi, já jsem tohle to objevil.“ Neběží za mnou, protože já neumím tak zaplesat jako umí babička zaplesat. Toto je ta pomoc dospěláků.*“ (Hejný, ČRo, 2013, 40:20)
- „*Syn docela hezky, originálním způsobem, vyřešil jednu úlohu. A dostal za ni čtyřku. Paní učitelka totiž jeho postup nepochopila. Silně mě to nadzvedlo a byl jsem odhodlán jít do školy a pohádat se tam.*“ (Hejný, Vital, 2016)

Na základě zjištění z obsahové analýzy rozhovorů s prof. Hejným lze konstatovat, že Milan Hejný splňuje všech pět znaků zařazených do skupiny nazvané Vzor s osobní zdatností. Milan Hejný je ukázkovým příkladem člověka obdařeného nadhledem, který je doplněn o vysokou emoční inteligenci, mravnost, proaktivní jednání a zapálení pro věc. Díky svým bohatým zkušenostem z terénu je pro mnohé učitele vzorem toho, jak učit matematiku bez memorování a zablokování žáků. Díky všestrannosti a hloubce jeho zájmů, viditelným přesahům jeho znalostí do filozofie, historie, politiky, společenských věd, jazykové výbavě a genialitě lze Milana Hejného označovat za renesančního člověka.

II. STRATÉG S JASNOU VIZÍ

6. Přítomnost přesvědčivé vize Milana Hejného je patrná ve všech rozhovorech, které pak často začínají s nastíněním vědomí naléhavosti, a to že se matematika v současné době učí často špatně, že je pro žáky strašákem a jejich vztah k matematice je často velmi chladný. Milan Hejný je v tomto případě polnicí, která hlásá jasnou vizi, která slibuje zaslouženou radost z poznávání. Milan Hejný doslova říká:

- „*Výsledkem prosím já nerozumím to, že to dítě tu matiku umí, to je sekundární výsledek. Ten primární výsledek je hlubší, že tu matematiku má rádo, že ono si vybuduje (...) potřebu dělat tvrdou intelektuální práci. A tato potřeba jej vede k tomu, že pak z toho má ohromnou radost.*“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 18:31)
- „*Říkám skoro největší výsledek, protože je tady ještě něco, co je nad tím. A to, co je nad tím, se vůbec netýká matematiky, dokonce se to ani netýká intelektu (...). To se týká mravnosti. To se týká toho, že jestliže my někoho vyzbrojíme silným mozkem, on se může, takový člověk se může stát podvodníkem, rafinovaným, neporazitelným podvodníkem, že. Jak to udělat tedy, aby ty děti, které dostanou možnost rozvinout svůj intelekt maximálně, aby to takle neuhlo, že jo. To je, to není společenské plus, to by bylo společenské minus. Konečně dnes o tom nemusíme vést tady řeči, že jo, když se člověk podívá na partu tunelářů, to jsou všechno schopní lidé, že. A jak to*

tedy udělat? No a tam je zcela jednoduchá rada, tedy nehledala se jednoduše, ale ona je nakonec jednoduchá. Vést děti k tomu, aby měli radost z radosti jiného člověka.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 19:44)

- *„Řek jsem tedy, snažil jsem se ukázat na hierarchii cílů, kantorských cílů, které máme v té naší metodě. Tím prvním cílem je mravnost, kterou dávám do sloganu: Mít radost z radosti spolužáka, že jo. Toto je mravní. Pak ten druhý cíl je schopnost, schopnost analyzovat, schopnost komunikovat, schopnost spolupráce, vzájemné spolupráce. A až ten třetí cíl je, že umí taky třeba Pythagorovu větu, že jo, to je až třetí cíl z těchto. Samozřejmě my jsme rádi, když to taky umí takhle, ale to je až na třetím místě.*“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 26:10)
- *„V té radosti děti cítíte tu budoucnost toho národa.*“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:19:30)
- *„Spočívá v tom, že žák má výraznou intelektuální autonomii. Tudiž matematika mu není předkládána jako soubor mouder, které on má nějak konzumovat, ale jako soubor problémů, které on má řešit. A řešice tyto problémy dochází ke dvěma jevům. On má radost z toho, že to vyřešil, a v jeho hlavě se začíná tvořit opravdová matematika. Ne ta konzumní, ale ta, která z něj vzešla.*“ (Hejný, DVTV, 2015, 2:37)
- *„Podstatou té metody je dobrovolnost, demokracie. Nemá cenu něco někomu nutit. Někdy píší i ředitelům škol, kteří chtějí po svých učitelích, aby podle nás učili, ale oni nechťejí. To nemá cenu, to je naprosto kontraproduktivní. Protože pak sice budou učit podle našich učebnic, ale nebudou to učit dobře.*“ (Hejný, Vital, 2016)
- *„Asi by byla tragédie, kdybychom měli vizi, všechny školy půjdou takhle, to by asi nebylo dobře. Že jo, ta naše velká vize je takových 20 % škol, kdyby se povedlo. Ale to musí ti učitelé chtít. Ne tak, že dostanou naodkroiováno od ředitele nebo od koho, musíš takhle učit. To je všechno špatně.*“ (Hejný, DVTV, 2015, 19:55)
- *„Kdybych si měl zahrát na proroka, někdy za 30 let bude tuto metodu učit dobře až 40 % učitelů.*“ (Hejný, Vital, 2016)

7. Kreativita Milana Hejného je vidět například při tvorbě učebnic Hejného metody, v pohotovosti uvádět výstižné ilustrující příběhy z praxe nebo ve formulacích nejvhodnějších úloh pro konkrétní žáky a situace:

- Hejný vypráví: *„A teď tam taky vidíme tu situaci, kluci vyvádí a holky na tom pracují. On ten mozek nevydrží to pnutí dlouhé. (...) A z té čtveřice, pokud je mě to*

známo, maticky je nejsilnější ta vyšší holčička.“ (střih) „Co bych teď měl zapsat tady?“ Holčička odpoví: „Jeden krok dopředu a dva kroky dozadu.“ Hejný: „Tak, že jo. Výborně. Takže tuto rovnici (...) budou děti řešit třeba v šestém ročníku, ale tady i v trojce už jste viděli, jak suverénně vyřešili stejnou rovnici v jiném kontextu, v kontextu pohybu.“ Hejný (Filantrop, 2016, 11:04)

- *„To je zas výhoda těch učebnic, oni jsou tak sofistikovaně vytvořeny, že dítě řešíce ty úlohy, když debatuje s kamarády, že vlastně si tu matiku vytvoří. Ti slabší ne velkou matiku, ti špičkoví dost značně velkou matiku, to rozpětí mezi tím slabým žákem a špičkovým žákem je značné, že.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 27:55)*
- *„Uvedu jeden konkrétní příklad. My jsme (...) dělali matboje. To je zvláštní soutěž, soutěž družstev. Družstva, děcka se ve třídě rozdělila do družstev po čtyřech, pěti dětech a byla to dvouhodinovka, bez přestávky se jelo. Na začátku dostali děti ve velké obálce sérii úloh a ty úlohy se řešily, že jo. A hodnocení byli i jedinci a hodnocena ale zejména byla práce celého družstva. Šlo o to vybudovat právě ten kolektivní duch tady u toho.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 33:47)*
- *„Ano, vezměte si třeba slovní spojení „čerstvě nakrájený chleba“. Když ho vidíte, vaše mysl si řekne, že je to čerstvý chleba. Ale on je čerstvě nakrájený, nikoliv čerstvý. To je prostá logika, na které je založená i naše metoda. Používat jazyk by se měli naučit i poslanci, pak by totiž nemohli napsat zákon, jehož znění v češtině nikdo nerozumí.“ (Hejný, Vital, 2016)*
- *Moderátorka Výborná (ČRo, 2013, 51:54) čte otázku od posluchače Aleše: „Ve škole mi neřekli jednu základní informaci, proč kruh dělíme právě na 360°. Ptal jsem se lidí kolem a zatajili to všem. Dokáže mi to prozradit Váš dnešní host, nebo lépe naučí mě, jak k té odpovědi dojít?“ Hejný (ČRo, 2013, 52:11) odpovídá: „Jo tak ten dovětek je velice pěkný. Dobře tak já dám úlohu, dotyčnému dám úlohu, která by ho k tomu měla dovést. Předně tu informaci, že dělení pochází z Mezopotámie a je staré 4000 let. A teď ta úloha zní: Vymyslete, jak by, na kolik dílů byste to měli dělit, aby se vám ten celý kruh lehce dělil na poloviny, třetiny, čtvrtiny, pětiny atd. Na co nejružnější způsob dělení. Hledejte takové číslo.“*

8. Aktivní naslouchání Milana Hejného jsem měla možnost osobně zažít ihned v úvodu jeho veřejné přednášky v rámci projektu Lídrárna. Tuto přednášku totiž zahájil slovy:

- „*Tak mám prý vést přednášku, což o to, že jo jako vysokoškolský učitel jsem zvyklý přednášet, ale daleko více mi sedí diskuse, takže kdykoliv pocítíte potřebu vstoupit do tohoto mého povídání, prosím vás vstupte, jo. Stane se to živější, myslím, že i publikum to bude více zajímat. Navíc tady je pro mne jakási záhada, to je vždycky u těchto veřejných vystoupení. Já jsem se tedy chtěl informovat, o jaké publikum jde. Člověk se netrefí do toho, co by ti lidé rádi slyšeli, ale jestliže se oni ozvou a začnou se ptát, tak se mi začne dělat jasno, že asi tím směrem, nebo jiným směrem, se mám dát, že jo. Mohou tady sedět rodiče dítek, které byly zasaženy touto metodou a chtějí o tom o těch dítkách něco se dovědět. Mohou tady ale sedět lidé, kteří toto nemají, ale mají o tom školství jakýsi globálnější pohled, takže by chtěli spíše ty globálnější pohledy, a tak dále. A tím, že mi skočíte do řeči, tím mi usnadníte moji práci a možná uděláte takový krok k zefektivnění toho našeho vzájemného povídání.*“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 2:54)

Schopnost aktivního naslouchání se u Milana Hejného projevuje v jeho každodenní práci, vždy když zadává žákům nebo studentům úlohy a klade promyšlené otázky, skrze které je vede k poznání. Tato schopnost mu pomáhá diagnostikovat a předvídat, na jaké úrovni se žák nachází a jaké problémy zřejmě řeší. Stejně tak postupuje v komunikaci s učiteli, rodiči, publikem atd.

- „*A současně pečovat o to, aby ti slabí netrpěli komplexem méněcennosti. Že jo, to nejhorší je, když to slabé dítě se podívá na úlohu (...) a řekne, zasměje se, to já neumím. Jo tak toto nesmíme dopustit. Musíme, aby to dítě řeklo, tady tomu a tomu já nerozumím, jak to vlastně je? A ten jeho kamarád přijde a dá mu lehčí úlohu. (...) Udělá to manipulativně, a to dítě to pochopí, ten kamarád, to pochopí, ááááno takhle to je. Že jo, tedy ta úloha, kterou bych mu takhle dal tomu slabému žákovi je nepřiměřená. To je též kumšt toho učitele dávat přiměřené úlohy tomu dítěti.*“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 31:20)
- „*No rozhodně nepředávat. Takhle když to takhle vykládáme tady u toho stolu, tak pro toho diváka je to dosti záhadné.*“ (Hejný, DVTV, 2015, 18:28)
- „*Asi by byla tragédie, kdybychom měli vizi, všechny školy půjdou takhle, to by asi nebylo dobře. Že jo, ta naše velká vize je takových 20 % škol, kdyby se povedlo. Ale to musí ti učitelé chtít. (...) Tam musí být ta radost z toho, že ty děcka jsou tak dobré a že za mnou běhají a chodí si pro úlohy.*“ (Hejný, DVTV, 2015, 19:55)

- „Podstatou té metody je dobrovolnost, demokracie. Nemá cenu něco někomu nutit. Někdy píší i ředitelům škol, kteří chtějí po svých učitelích, aby podle nás učili, ale oni nechťejí. To nemá cenu, to je naprosto kontraproduktivní. Protože pak sice budou učit podle našich učebnic, ale nebudou to učit dobře.“ (Hejný, Vital, 2016)

9. Koalice kolem Milana Hejného vznikají často samovolně bez jeho většího přispění, sám říká, že měl často štěstí na tým lidí, kteří s ním pracovali. Za koalice můžeme považovat jeho kolegy bratislavské učitele, kteří se s ním v 80. letech pokoušeli aplikovat otcovy myšlenky do školské praxe. Další koalice se kolem Milana Hejného vytvořila v Praze na PedF UK, když začali učit budoucí učitele s důrazem na Hejného metodu. Lidé, kteří se v současné době podílí na šíření Hejného metody, jsou sdruženi pod H-mat o. p. s. Dříve to byly skupinky kolem spolupráce s nakladatelstvím Fraus a Akademií moderního vzdělávání a zapálení učitelé. Velmi důležitou koalici podle mého názoru tvoří i samotní žáci, kteří tak chtějí být učeni, a v neposlední řadě i sponzoři v podobě nadací a rodiče žáků.

- „V Bratislavě jednu dobu jsme dokonce čtyři paralelní třídy vedli čtyři a všechno všichni čtyři byli muži. (...) My jsme to táhli do půlnoci, jo ty diskuse byly velice ostré a velice tvrdé a vlastně v těch diskusích jsme se to naučili, co těm dětem dělá, co vlastně s dětmi máme dělat, aby to takhle fungovalo.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 9:15)
- „Podstatné je, že jsem tady v Praze narazil opět na tým velice skvělých lidí a skvělých posluchačů, takže bylo možné vlastně v té práci, kterou jsem kdysi dělal v Bratislavě, spojitě pokračovat, no a to se, to bylo 1995/6, když už se ten tým vytvořil.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 16:52)
- „No to jsou příběhy, kdy na ty děti můžete spoléhat, a my teď spoléháme na ty děti, na ty nadšené děti, protože oni tak chtějí být učeni, že jo. A to je veliká síla, která působí na rodiče a možná i na některé z vás tady přítomné, byť třeba nejste rodičové, že to působí ta radost, v té radosti dětí cítíte tu budoucnost toho národa.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:19:30)
- „Měla by se u nás objevit mapka Čech a Moravy, na které jsou zaznačená místa, kde se tak učí. Za která my bereme garanci, (...) protože už tam toho učitele máme přečteného, že jo. Patří jaksí do širšího týmu, bych řek. (...) My právě příští pátek máme setkání asi 50i těch našich mladých lektorů, tam dostaneme mnohé informace, ty se na tu mapu dostanou, a pak se to začne systematicky sbírat.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:24:40)

- „Samozřejmě těch škol je daleko, daleko víc. Možná, že větší přehled by o tom měli právě lidé od Frause nebo z Akademie moderního vzdělávání.“ (Hejný, ČRo, 2013, 53:10)
- „Ty zlomy byly asi tři. První byl, když za mnou přišel Dominik Dvořák, tehdy ve službách nakladatelství Fraus, abych napsal učebnice pro základní školu. Souhlasil jsem, ale také ho varoval, že se ty knížky nebudou prodávat, protože na to učitelé nejsou připraveni. On ale naléhal a řekl, že to bere na sebe, že ten propadák firma unese. Ve skutečnosti si myslel, že nemám pravdu, že se prodávat budou. Oslovil jsem své spolupracovnice a u tohoto stolu jsme stránku po stránce učebnice tvořili. Byla to pěkná práce. V té době skončila u nás dálkové studium jistá Jitka Michnová z Neratovic. Když viděla naše učebnice, hned podle nich chtěla začít učit. A to byl druhý zlom. Jitka byla a je výjimečná. Nebylo třeba ji moc toho vysvětlovat, věděla, jak má podle nich učit. A úspěchy se dostavily záhy. Její žáci milovali matematiku a v soutěžích dosahovali skvělé výsledky.“ (Hejný, Vital, 2016)
- „To, když jsme začali učitele učit, jak na to. Nejprve byl zájem vlažný, ale asi po dvou letech začal prudce narůstat a my tři autoři jsme to nebyli schopni pokrýt. Časem jsme zjistili, že je lepší, když se učitelé chodí dívat přímo do hodiny a vidí, jak to dělá Jitka, později i Eva Bomerová z Prahy. K získání prostředků na rozšíření lektorské práce jsme napsali grantovou žádost na ministerstvo školství. Měli jsme neoficiální příslib, že vše dostaneme. Navnadili jsme mnoho učitelů. Jeden a půl roku nás ministerstvo oddalováním slibů vodilo za nos. Nakonec nám nedali nic. Pomohla nám nadace Depositum Bonum, které nám dala první větší peníze na školování učitelů. Účetnictví nám ale moc nešlo, tak jsme dostali ještě ředitele Tomáše Rycheckého a založila se společnost H-mat, v jejímž čele on stojí. Dnes máme už více než tři desítky lektorů, které se nebojíme poslat do terénu. Během prázdnin proběhlo a proběhne 12 letních škol, na nichž se odhadem zúčastní kolem pěti stovek učitelů. Stále platí, že nejvíc funguje, když se přijdete podívat na hodinu.“ (Hejný, Vital, 2016)
- „Naši sponzoři se občas přijdou podívat. Karel Janeček, jehož nadace nás také podporuje, byl nedávno na hodině Martiny Hálové (ZŠ v Remízku, Barrandov, Praha).“ (Hejný, Vital, 2016)

Tyto a další citace jsou podle mého názoru jasným důkazem toho, že Milan Hejný splňuje i charakteristiku druhé oblasti, kterou jsem nazvala strateg s jasnou vizí. V jeho jednání je silně přítomná jasná vize, kterou neustále komunikuje svému okolí i veřejnosti. Dalším důležitým znakem je i jeho kreativita, která stojí za vznikem jednotlivých gradovaných úloh v jeho učebnicích. Neméně patrné je i jeho aktivní naslouchání, díky kterému diagnostikuje úroveň svých žáků, ale i posluchačů, a následně pak zaměří veškerou komunikaci jejich směrem a pro jejich potřeby. Tito oslovení lidé se pak shlukují kolem jeho práce a přispívají i svým dílem k šíření Hejného metody do základních škol.

III. VYKONAVATEL A INOVÁTOR

10. Životní příběh Milana Hejného je silně spjat s vývojem Hejného metody výuky matematiky. Se změnami se setkal v různých formách, buď z pohledu tzv. pokusného králíka, když přímo na něm aplikoval otec své nové poznatky, nebo je i sám řídil jako například při změně výuky didaktiky matematiky na pedagogické fakultě, nebo přímo při vlastní výuce na ZŠ, či při práci na učebnicích pro ZŠ. Na řízení a zavádění změn však nebyl nikdy sám, vždy měl možnost opřít se o tým schopných lidí, kteří sdíleli jeho pohled na věc. To může být jedním z faktorů, které ovlivnily následných úspěch změn.

- „Dlouho jsme se učili tuto metodiku jaksi aplikovat ale po těch, já nevím třech letech, co jsme to dělali, jenom v jednom roce jsme učili 4, ale vždycky jsme učili aspoň dva v těch paralelních třídách. No a po té době, nebo během té doby jsme se to naučili.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 12:30)
- „Do jisté míry ty domněnky, ty už tavíme do učebnic, které píšeme. Třeba uveď nějaký takový konkrétní příklad. V RVP, tedy v osnovách, které bychom měli učit, je oblast práce s daty, práce s daty, čtení grafů a takovéto věci, že jo. A tam se obvykle ukáže, ukáží různé věci. No tak teď se snažíme děti vést na, aby začali používat Wikipedii, aby začli používat tyto zdroje informací, informací jako základ, na čem oni dále budou pracovat. Je důležité jim ukázat, že ta informace je jenom vstup, a že na té informaci je nutno ještě dále popracovat.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 48:29)
- „To je další věc. Vy píšete: „Učitel však nesmí být tím, kdo se pokouší žakovu cestu za poznáním zkrátit jakoukoliv vlastní moudrostí. Poznání žáků by pak dostalo trhlinu.“ To je jako kdyby šlo úplně proti smyslu všeho, co já jsem zažil ve školství. Protože jak jinak by se ten učitel měl chovat k těm dětem, které učí, než jim předávat prostě to, co ví?“ (Veselovský, DVTV, 2015, 18:00)

11. Díky všudypřítomnému nadhledu, který se projevuje ve všem, co Milan Hejný dělá, je schopen vytvářet a realizovat mnohé inovativní myšlenky v didaktice matematiky. On a jeho tým stojí za tvorbou prostředí, ve kterých děti na prvním stupni běžně počítají například děda Lesoň, pavučiny, biland atd. Zcela bezprecedentní je též jeho změna role učitele ve třídě a vůbec pojetí výuky. Konkrétní ilustrace inovací Milana Hejného:

- „Takže to, jak to šlo v té meteorologii, ono to jde i v té pedagogice, ale o jiné, tam je jiný důraz, ten důraz klasické pedagogiky je učte to tak a tak, že jo. Je to instrukce, jak má ten učitel postupovat. Ted' ty naše otázky byly jiné. Když budu postupovat takhle, má se odehrát v té duši v té mysli toho dítěte to a to. Odehraje se nebo se neodehraje, jak já zjistím, že se to odehrálo, tak zněly ty otázky.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 11:52)
- „Do jisté míry se to týká pak i učitelů, protože panuje takový, jak bych řek, předsudek, že k tomu, aby byl někdo dobrým učitelem matematiky, musí tu matematiku dobře znát. Ono to tak není a za to, za toto, co ted' říkám, mě mí kolegové, tvrdí matematici, nemají moc rádi, že. Ale zkušenosti o tom jednoznačně vykládají, že jako takovou vzorovou, vzorový příklad toho, že ten učitel v té matice nemusí být dobrý. Když je dobrý mravně a když má ty děcka rád, tak ony ty děti se tu matiku naučí samy.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 27:12)
- „Počkejte pane profesore. Já se zeptám jinak. Tak pokud to při Vaší metodě je takto řekněme diferencováno podle toho, jak učitel prostě čte ten kolektiv dětí a ví, které je na co víc zaměřené, jestli na fotbal, nebo na matematiku. Tak ale přece ve výsledku to znamená, že někde na konci třeba prvního nebo druhého stupně ty děti prostě tu matematiku umí jinak, protože prostě počítaly jinak komplikované nebo řešily jinak komplikované úlohy.“ (Veselovský, DVTV, 2015, 15:54) Hejný (DVTV, 2015, 16:21) odpovídá: „Oni už v první třídě umí jinak. Už v první třídě.“ Veselovský (DVTV, 2015, 16:27) reaguje: „No ale ten současný systém vede k tomu, aby se přesto všechno, že každý jinak umí, snažili počítat stejné příklady.“ Hejný (DVTV, 2015, 16:34) konstatuje: „Bohužel.“

12. Týmová spolupráce je ze slov Milana Hejného patrná snad v každé větě. Často mluví v množném čísle, protože si je vědom, že za úspěchem Hejného metody je obrovská práce a nasazení mnoha lidí. Velmi často se v jeho vyprávěních objevují i příběhy a odkazy

na úspěchy kolegů, v těchto případech nikdy nezapomene uvést přesné jméno kolegy nebo dítěte, které se s daným příběhem spojeno. Rysy týmové spolupráce a výchova k ní se objevují i v jeho pojetí výuky, kdy jsou žáci často vybízeni k diskusi a práci ve skupinách. Stejně tak jsou na letních školách vedeni i učitelé, kteří by Hejného metodou chtěli učit, a tak i lektori a další pracovní skupiny v H-mat o. p. s. Konkrétní projevy týmové spolupráce lze zaznamenat již v ukázkách pod bodem 9. Koalice, na tomto místě uvedu další příklady:

- „*Učebnice jsou tak stavěné, aspoň se tak snažíme je stavět (...).*“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 32:17)
- „*Uvedu jeden konkrétní příklad. My jsme mívali, jo, když jsme měli ty třídy, to bylo tenkrát, jak jsme měli ty tři třídy vedle sebe, tak jsme dělali matboje. To je zvláštní soutěž, soutěž družstev. Družstva, děcka se ve třídě rozdělila do družstev po čtyřech, pěti dětech a byla to dvouhodinovka, bez přestávky se jelo. Na začátku dostali děti ve velké obálce sérii úloh a ty úlohy se řešily, že jo. A hodnocení byli i jedinci a hodnocena ale zejména byla práce celého družstva. Šlo o to vybudovat právě ten kolektivní duch tady u toho. Ze začátku se ty děti volí do těch družstev kamarádi. Pak přijdou na to, že to není nejlepší, že voni potřebujou mít někoho, holky třeba přijdou na to, oni tam musí mít kluka, kterej umí prostor, protože jsou tam úlohy o prostoru, a to oni neumí. Výborný.*“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 33:47)
- „*My právě příští pátek máme setkání asi 50i těch našich mladých lektorů, tam dostaneme mnohé informace, ty se na tu mapu dostanou, a pak se to začne systematicky sbírat.*“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:24:40)
- „*Matematice věnoval profesor Milan Hejný celý život. Spolu s týmem spolupracovníků zhmotnil nápad svého otce, jak tento předmět učit tak, aby děti bavil a aby se kromě čísel učily především spolupracovat a mít radost z úspěchů svého kamaráda.*“ (Hrabě, Vital, 2016)
- „*To, když jsme začali učitele učit, jak na to. Nejprve byl zájem vlažný, ale asi po dvou letech začal prudce narůstat a my tři autoři jsme to nebyli schopni pokrýt. Časem jsme zjistili, že je lepší, když se učitelé chodí dívat přímo do hodiny a vidí, jak to dělá Jitka, později i Eva Bomerová z Prahy. K získání prostředků na rozšíření lektorské práce jsme napsali grantovou žádost na ministerstvo školství. Měli jsme neoficiální příslib, že vše dostaneme. Navnadili jsme mnoho učitelů. Jeden a půl roku nás ministerstvo oddalováním slibů vodilo za nos. Nakonec nám nedali nic. Pomohla nám nadace Depositum Bonum, které nám dala první větší peníze na školování*“

učitelů. Účetnictví nám ale moc nešlo, tak jsme dostali ještě ředitele Tomáše Rycheckého a založila se společnost H-mat, v jejímž čele on stojí. Dnes máme už více než tři desítky lektorů, které se nebojíme poslat do terénu. Během prázdnin proběhlo a proběhne 12 letních škol, na nichž se odhadem zúčastní kolem pěti stovek učitelů. Stále platí, že nejvíc funguje, když se přijdete podívat na hodinu.“ (Hejný, Vital, 2016)

13. Orientace na zákazníka je charakteristika, kterou je v oblasti vzdělávání velmi těžké přesně definovat. O tom, kdo je zákazníkem vzdělávacího procesu se vedou četné debaty nejen ve školách, mezi řediteli, ale i na ministerstvu. Má se vzdělávání orientovat na žáka, na rodiče, na společnost, na pracovní trh či má ještě další zákazníky? Z rozhovorů s Milanem Hejným jasně vyplývá, že v centru jeho zájmu je dítě, žák, student, který je na cestě poznání. Orientace na žáka je však v pojetí Milana Hejného zasazena do společenského kontextu, jeho snahou není žáky rozmazlovat a podbízet se jim, ale ukázat jim, jak mohou být pro společnost užiteční v tom, co je baví a co jim jde. Že to zrovna není u všech žáků matematika, to není důležité.

- *„Naši sponzoři se občas přijdou podívat. Karel Janeček, jehož nadace nás také podporuje, byl nedávno na hodině Martiny Hálové (ZŠ v Remízku, Barrandov, Praha). Viděl hodinu, na které se odehrála následující epizoda. Malá holčička volá na svojí větší kamarádku: „Pojď mi pomoc!“ Ta přijde, ale nic nevysvětluje, dává úlohy. Po chvíli ta malá prudce zvedne ruce, vyskočí a objímá svoji kamarádku, která ji dovedla k úspěchu. Pan Janeček k tomu poznamenal, že takhle by měla vypadat demokracie.“ (Hejný, Vital, 2016)*
- *„Celého mě to vtáhlo. Začal jsem hodně číst a studovat psychologii dítěte a pedagogiku. Ovoce tátova způsobu vyučování se projevilo záhy. Už koncem října měla děcka z mé třídy ráda matematiku. Nejen ti silní matematici, ale všichni.“ (Hejný, Vital, 2016)*
- *„My jsme měli ty matematické školy, a tak to též nepovažuji za šťastné. To je přesně ten typ, kde se snažíme ty děti vyháňet práškama nahoru, jo. Prostě ty budeš matematik, a teď se to do něho hustí, a pak se zjistí, že třeba v Bratislavě byly dvě takové matematické školy, a ta ostře matematická Na Červenej armády, že jo bývalé První gymnázium, ta měla mezinárodní olympioniky, skutečně byli dobří, ale ani polovina těch dětí nešla studovat matematiku nebo techniku. Ty děti byly tak*

přesycené, protože se nevychází z jejich potřeby, ale vychází se z potřeby pana ředitele ukázat, že já mám takovéto závodní koně. To je tragédie, že my vlastně jsme ochotni ty děti obětovat.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:02:55)

- *„No a byla tam jedna slabá holčička, ale ohromný pedant, a ona nic neřešila, ale dávala si pozor, aby všechno to, co kamarádi vyřeší, bylo pěkně pečlivě zapsáno a uloženo, že jo. A toto družstvo neztrácelo vůbec žádné body na tom, že to měli rozbordelařené jako jiná družstva. Byly tam družstva, která jeden jednu úlohu řešily tři děti a byly tam tři výsledky. Jeden z nich byl správně, ale dostali jen 33 % bodů, že jo za to. Samozřejmě se vztekali i hádali mezi sebou, ale ta hádka pak vedla k rozumné věci, my v tom družstvu potřebujeme někoho, kdo sice matiku neumí, ale nedopustí, abychom takhle pitomě ztráceli, že jo. No a ta holka dnes právě v této funkci našla své uplatnění v životě. Ta matika jí ukázala, že ona je silná, ona tento pořádek umí dát, a navíc ona měla ještě tu schopnost, že byť tam byla jako maticky nejslabší v tom družstvu, ale vládla tomu družstvu. (...) A oni jí ale poslouchali, protože to bylo v zájmu toho kolektivu. A toto si vybudovala a zřejmě si vybudovala i schopnost takhle řídit ten kolektiv, aniž by ten, kdo je oslovený, ten, kdo dostane takovýto příkaz, to cítil jako nějaké ponižování. No, že je to prostě ve prospěch toho družstva a ty tedy musíš tak pracovat. Já se domnívám, že v dnešní společnosti je tato funkce člověka velice ceněna, velice důležitá, umět řídit jakýsi kolektiv. No a tak to byl další takový příklad z toho, jak je možné i v matematice najít dítě, které v nějaké oblasti nematematické je dobře nasměrováno do života.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 34:55)*

Výše uvedené citace jsou důvěryhodnou ilustrací toho, že Milan Hejný je beze sporu i vykonavatel a inovátor, který splňuje všechny čtyři znaky zařazené do této skupiny. Tím, že sám 9 let učil, mohly přímo do praxe proniknout četné změny, které spolu s otcem vymysleli. Během jeho působení na PedF UK začal řídit i změnu výuky budoucích učitelů a po založení H-mat o. p. s. stojí v čele dalšího šíření Hejného metody. Ačkoliv se může zdát, že jediným inovátorem nové metody výuky matematiky je otec Milana Hejného, Vít Hejný, není tomu tak. Milan Hejný celý život pokračoval v práci svého otce a přicházel na další inovace výuky. Na tuto práci však nebyl nikdy sám, vždy se obklopoval schopnými lidmi, se kterými diskutoval a intenzivně pracoval. Týmová spolupráce je též základním pilířem H-mat o. p. s. Všichni tito lidé mají v centru zájmu jediného zákazníka, a tím je žák

a jeho vzdělávací potřeby, žák, který bude vybaven mravností, sociálním cítěním a vlastními matematickými objevy. To vše v sobě skrývá motto H-mat o. p. s.: „Zasloužená radost z poznávání“.

IV. Manažer talentů

14. Příklady, kdy Milan Hejný identifikoval, rozvíjel či zapojoval současné talenty, je velké množství, které lze však rozdělit do dvou skupin: talentovaní učitelé a špičkoví žáci. Nejčastěji citovaným příběhem učitelského talentu je případ učitelky Jitky Michnové z neratovické základní školy nebo práce sestry Hedviky z cyrilometodějské školy v Brně. Tyto učitelky byly mezi prvními, které se nadehly pro výuku Hejného metodou a začaly pracovat přesně podle zásad nové metody. První úspěchy v jejich třídách se dostavily záhy a přinesly i příběhy špičkových žáků.

- „Objevila se osůbka, paní učitelka Jitka Michnová, Neratovice, která byla bohem obdařena tím, že aniž bychom jí cokoliv řekli, ona pochopila oč kráčí, a vedla ty žáky báječně. Výsledky těch žáků byly ohromující.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 18:00)
- „Totéž je jedna z bolestí bych řek naši tradiční školy, že se věnuje tomu průměru, uvědomte si, že sem žák, který má všechny jedničky je průměrný žák, to není špičkový žák. Špičkový žák je ten, který je v jedné disciplíně, já nevím v zeměpisu, dějepisu, tělesné výchově nebo v něčem ne na jedničku, ale na nulu nebo na minus jedničku, že jo, že je naprosto špičkový.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 28:30)
- „A ukazuje se, že existují učitelé, tak jak byla ta Jitka Michnová, bohem obdarovaní, kteří pochopí aha, tak to je takhle, a učí tak skvěle. To je ta, jak jsem zmiňoval sestra Hedvika z Cyrilometodějské školy v Brně, nebo Marcela Sládečková z Huslenek, že jo prostě mají to dáno, oni to se jim dvě tři slova řeknou, a oni už tak jedou.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:08:10)
- „Totéž je u Jitky Michnové, když (...) za ní bylo nutno suplovat. A za ní se suplovalo tak, že ta suplující paní učitelka si sedla, a tam bylo na katedře napsáno: hodinu odučí třeba Ondra Sejk. Ondra Sejk přišel k tabuli a začal vykládat a ona žasla, že ty děcka poslouchají, že prostě žádný binec tam není, a pak když o tom vykládá, tak říká Jitce, hele Jitko, jak tě ten Ondra napodoboval, v gestech, v jazyce, ve všem, jo a jak to krásně všechno běželo. To dítě přebírá od toho učitele, který mu otevírá svět, přebírá všechno, protože ono chce jít též tím směrem, jak ten učitel jde. Takže, no, a tak toto je ta vrstva těch obdařených.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:11:12)

- „Ale mnozí tito obdaření učitelé řekli, že díky Vám se nám otevřel prostor. My jsme tak chtěli učit, ale nebylo nám dopřáno. Protože ten průměr společnosti, žijeme bohužel v takové společnosti, omezuje špičkový špičkové lidi. A nemá rádo takové experimenty, že jo.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:12:19)
- „Když byli ve třetím ročníku v soutěži Klokán se mezi 25 nejlepších z celého středočeského kraje dostalo 5 žáků ze třídy Jitky. Celkem soutěžilo asi 8 000 žáků. (...) Navíc nejslabší žák z její třídy, kterému byl před nástupem do školy doporučen v psychologické poradně odklad, byl svými výsledky nad průměrem středočeského kraje. Podobných případů je dnes už hodně. Argument, že je naše metoda jen pro nadané žáky, zkrátka neplatí.“ (Hejný, Vital, 2016)

15. Projevy důvěry Milana Hejného jsou patrné jak ve vztahu s žáky, tak ve vztahu se spolupracovníky, učiteli, lektory a dalšími pracovníky H-mat o. p. s. Konkrétně lze tyto projevy zaznamenat v citacích výše, zde uvádím další příklady:

- „A tam je též vidět, že ty matematické znalosti nebo tak nejsou tam to podstatné. Podstatná je ta víra v to dítě a ten vztah k dítěti.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 39:17)
- „Že jo, ale to, co nejvíc věřím, a v co jsem věřil, konečně můj táta byl ve vlaku směr Mauthausen a na jedné stanici ještě na Slovensku ho jeden jeho žák železničář z toho vlaku dostal ven, že tak někdy vám ti žáci takhle životně pomůžou.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:16:05)
- „Když ten učitel je nanucen k tomu, aby tu naši knížku používal, to je špatně, a ty děti nebudou mít z toho radost. Ta dobrovolnost musí být i u těch učitelů i u těch dětí.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:20:53)
- „Ale ta místa, která jsou takle označena, za ně my bereme garanci, protože už tam toho učitele máme přečteného, že jo. Patří jaksí do širšího týmu bych řek.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:24:40)

16. Milan Hejný nepracuje pouze s talentovanými učiteli, ale snaží se rozvíjet i další zájemce, kteří mají o Hejného metodu zájem. Vzhledem k tomu, že dnes je takových zájemců už velké množství, není v jeho silách, ani v silách jeho týmu, aby se podíleli na rozvoji každého dalšího zájemce sami, byl vybudován systém tutorů a lektorů, kteří jsou aktivní v rozvoji dalších učitelů. Milan Hejný v dnešní době rozvíjí především své nejbližší spolupracovnice a další členy tutorské rady.

- „*Pak jsou učitelé, kteří navštíví takovouto hodinu a řeknou si, je já chci taky, aby děti byly tak živé, jak jsou tady v té třídě. A teď se jim řekne, aby začali na sobě jistým způsobem pracovat. Ten způsob toho pracování na sobě je těžký. Protože on ten učitel je zvyklý, že on je nositel pravdy a on vykládá. A tady se po něm chce akustická askeze. Prostě nic. On je zticha, on nevykládá.*“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:09:15)
- „*Já jsem to učil 9 let, abych ty zkušenosti nabyt, že. A velice naléhám na své kolegy, kteří s náma spolupracují, aby to udělali totéž. Bez těch zkušeností, zejména bez té osobní odpovědnosti za děcka, která učím, bez toho to asi vpřed nepůjde.*“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:06:03)
- Cíl H-mat o. p. s.: „*Rozvoj Hejného metody H-mat: tvorba učebnic a výchova lektorů, kteří trénují, školí další učitele.*“ (Ředitel H-mat o. p. s. Rychecký, Filantrop, 2016, 5:20)
- „*My právě příští pátek máme setkání asi 50i těch našich mladých lektorů, tam dostaneme mnohé informace (...).*“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:24:40)

Četnost výskytu znaků z kategorie IV. Manažer talentů sice není tak velká jako je tomu u jiných kategorií, ale i tak lze rozhodnout, že Milan Hejný vykazuje charakteristiky manažera talentů. Aktivně sleduje práci talentovaných učitelů, kteří si ho často sami najdou, nebo kteří jsou lektory kurzů vytipováni k další spolupráci. Milan Hejný důvěřuje lektorům, kteří prošli certifikací a pod jeho patronací dochází k dalšímu školení nových lektorů a následně učitelů (více o této hierarchii viz H-mat o. p. s., 2017c). Díky této struktuře dochází k rozvoji i dalších zájemců, kteří chtějí učit Hejného metodou. Další zmínky a závěry týkající se Milana Hejného jako manažera talentů lze nalézt v další části práce v analýze rozhovorů s blízkými spolupracovníci Milana Hejného (viz kapitola 4.3.2).

V. PRACUJE SRDCEM A TVOŘÍ LIDSKÝ KAPITÁL

17. Jednou z definic lídra, která je uvedena v teoretické části práce (viz kapitola 3.1), je, že lídr je ten, za nímž lidé jdou neboli ten, kdo má následovníky. V dnešní době, kdy se Hejného metodou učí na pětina (H-mat, 2016) českých škol, lze za následovníky považovat nejen tyto učitele, ale i lektory a tutory, kteří se podílejí na rozvoji a šíření Hejného metody. Zajímavou skupinu následovníků tvoří rodiče dětí, kteří Hejného metodou vyučují doma své dítě, protože nemají v okolí takovou školu, kde by se tak učilo.

- „Totéž je u Jitky Michnové, (...) ona pak byla žádána, aby chodila na jiné školy ukazovat, jak se to učí, takže to učila i v jiných školách.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:11:12)
- „Dnes se to už učí, jak jsme se od České školní inspekce dověděli se to dá najít na osmi stovkách škol. Takže už toho je hodně, ale netvrdím, že se to všude učí tak, jak já to tady vykládám.“ (Hejný, DVTV, 2015, 18:42)
- „Ale mnozí tito obdaření učitelé řekli, že díky Vám se nám otevřel prostor. My jsme tak chtěli učit, ale nebylo nám dopřáno.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:12:19)
- „No tak tento systém výuky se pomalu dostává do mnoha škol, to on už je v mnoha školách, ale Vy asi máte na mysli onu nadaci manželů Kellnerových, kteří zvolili 4 školy, a na těchto 4 školách máme specifický program Mapy učebního pokroku, se to jmenuje. A tak se snažíme přímo v jakýchsi akvarijních podmínkách zjistit, jak by bylo možné tuto metodu implementovat. Ona se tedy implementuje sama takovým spontánním způsobem u těch učitelů, kteří pro to zahoří, a pak tady tím způsobem laboratorním v těchto 4 školách.“ (Hejný, ČRo, 2013, 24:42)
- „Dnes máme už více než tři desítky lektorů, které se nebojíme poslat do terénu. Během prázdnin proběhlo a proběhne 12 letních škol, na nichž se odhadem zúčastní kolem pěti stovek učitelů.“ (Hejný, Vital, 2016)
- „No já nevím, jestli jste slyšeli dotaz, co má dělat rodič, když v jeho okolí není šance pro to dítě dát do takovéto školy. No asi to, co dělal můj táta se mnou, že jo. On ten rodič je v jisté výhodě, proti tomu mému tátovi, můj táta ty věci musel vymýšlet, my ty věci máme vymyšleny. A tam je ale důležité k tomu vašemu dítěti najít kamaráda, kamarádku, když budou tři, bude to ještě lépe, když budou čtyři ještě lépe, aby mohli oni mezi sebou diskutovat (...) a aby děcka řešily ty úlohy, jo. Sledovat, jak je to baví. Jakmile je to přestane bavit a vy je začnete učit a pojd'. Ne, je to špatně. Ty děti to musí mít tak, že když si neumeješ ruce, ty úlohy nedostaneš. Jo, to musí být za odměnu. A jakmile je to za odměnu, tak je to dobře, tak to funguje. A začne to fungovat velice dobře tenkrát, když jich je víc těch dětí. Protože jedno podporuje druhé.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:22:39)

18. Sdílení zkušeností se u Milana Hejného projevuje v každém rozhovoru, v každém příběhu. Zkušenosti nejenom jeho vlastní, ale i zkušenosti jeho kolegů a následovníků hrají

v rozšiřování a rozvíjení Hejného metody velkou roli. Vše, o čem je Milan Hejný přesvědčen, že funguje, je postaveno na četných pozorováních a zkušenostech s dětmi.

- „*Ovšem máme už poměrně hodně vystoupení, že já nevím Mníšek pod Brdy, já si vzpomínám. Mladá Boleslav, kde nás ředitel žádá, abychom přišli promluvit s rodiči. A to je velice užitečné. Já vám děkuji za propagaci toho našeho, že jo.*“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:20:43)
- „*Jo no a co říkají zkušenosti, ne co říkám já. To říkají zkušenosti.*“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:24:40)
- „*Začínali jsme v roce 2006, tuším, co ty první věci. A to ještě bylo takové tápavé. Takový větší boom nastal v roce 2010, že. Takže to jsou děcka, které teď za chvíli půjdou na druhý stupeň. Máme už i děti třeba ty Jitčiny, Jitky Michnové děti, už jsou, končí druhý stupeň. Ano z Neratovic. No a ona je sledovala a byli jsme s tím velice spokojení.*“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:26:34)
- „*Tam musí být ta radost z toho, že ty děcka jsou tak dobré a že za mnou běhají a chodí si pro úlohy. A ten učitel jeden k druhému přijde, když jdete do Cyrilometodějské školy v Brně třeba. Tak tam toto zažijete. Učitelka přiběhne do kabinetu a své kolegyni říká: „Mařenko, podívej se, co mi Ondra vymyslel.“ A teď jí to ukazuje. „Já tomu ani teď pořádně ještě ani nerozumím, jo. Ale takovouhle chytrost vymyslel.“ Takové učitele potřebujeme.*“ (Hejný, DVTV, 2015, 19:55)
- „*Ale přesto k tomu, aby se to dostalo do života v širším, v širších rozměrech, je podle mě nutné těm učitelům vypracovat učebnice, učebnice, které krůček po krůčku toho žáka vedou nahoru.*“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 56:55)

19. V projevech Milana Hejného je možné velmi často zaslechnout, jak oceňuje zásluhy svých kolegů a následovníků. Je na své následovníky velmi hrdý a bere za čest, že může jejich zkušenosti a úspěchy sdílet, takže nikdy nezapomene uvést jméno a školu, u koho a kde se daný úspěch stal.

- „*Že u té zmiňované Markéty, jo Markéta se ona jmenuje, jsem přišel do třídy v těch Huslenkách a u tabule 3 žáci, děti 2. třída, 3., na tom nesejde. Ti se nějak baví, ostatní žáci dávají pozor, paní učitelka tam není. Paní učitelka tam není. No nic, tak si sednu, oni vstávali, já jsem jim ukázal, ať si sednou. Tak jsem si sednul. A koukám, zálibně na to hledím, prostě to je koncert, co se tam odehrává v té třídě. No ale ti kluci, co jsou tam zrovna, dva kluci a jedna holka. Ti kluci se nějak do sebe trošku pustí, padne*

takové trochu vulgárnější slovo. Najednou kabátky, které děti mají pověšeny takhle na stěně, se rozhrnou, a tam na lavičce sedí paní učitelka, že Pepíčku takhle se nemluví, jo? Pak najednou mě tam uvidí, je celá zděšená z toho, že jo. No a já jsem ji po hodině ohromně pochválil, že jo. Že tam je vidět, že ten učitel byl schopen vytvořit takové klima, že ta třída běží sama bez toho učitele.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:10:00)

- *„Že jo, to jsou ty chvíle kdy hodina končí a, sem tam jsem u Jitky Michnové seděl, hodina končí, zvoní a děcka, pět děcek k ní běží, že chce ještě takovou úlohu a takovou úlohu nám dejte, a tudletu úlohu. No prostě ty děti jsou jak bych řek intelektuálně, teď promiňte ten termín, ale on je výstižný, nenažrané. Že jo, oni chtějí ještě víc, ještě víc. Toto považuji za tu skoro skoro největší skoro největší výsledek této naší metody.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 19:10)*
- *„Máte svatou pravdu, my se to snažíme teď jaksi vylepšit, že na našich webovských stránkách, to jsou H-mat.cz, na těchto stránkách nevím, jestli už se Honzovi povedlo, to je ten náš agent, tam zřídit tu rodičovskou sekci anebo ne.“ (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:20:22)*
- *„Včera jsme byli na škole Sunny Canadian, to je kanadsko-česká, no vlastně kanadská škola tady v Praze. Vynikající škola. A tam jsem přesně toto zažil.“ (Hejný, ČRo, 2013, 15:26)*
- *„V té době skončila u nás dálkové studium jistá Jitka Michnová z Neratovic. Když viděla naše učebnice, hned podle nich chtěla začít učit. A to byl druhý zlom. Jitka byla a je výjimečná. Nebylo třeba ji moc toho vysvětlovat, věděla, jak má podle nich učit. A úspěchy se dostavily záhy. Její žáci milovali matematiku a v soutěžích dosahovali skvělé výsledky.“ (Hejný, Vital, 2016)*

20. Dělat závěry o loajalitě k Milanu Hejnému na základě rozhovorů s ním není zcela možné, proto i pro tuto oblast budou důležitější závěry na základě rozhovorů s blízkými spolupracovníci (viz kapitola 4.3.2). I tak lze ale uvést příklad výskytu loajality v rozhovoru s Milanem Hejným.

- *„Konkrétní projevy jsou takové, že dejme tomu, Jitka Michnová už v Neratovicích neučí v podstatě, dvě další kolegyně, které načichly tím a chtěly tak učit byly ještě před ní z té školy vyhozeny, jsou v Letňanech, učí v Letňanech tady. Díky tomu, že jsou v Letňanech, tak my tam můžeme posílat studenty, to je pro nás výhoda, ale je*

to bohužel. Toto je přítomno. Že ani ten ředitel mnohdy není strůjcem tohoto, ale rodiče. A teď, kteří rodiče jsou na tom. Tady konkrétně u jedné té kolegyně, o níž mluvím, to šlo takle. Jedna maminka zorganizovala vzpouru rodičů proti této metodě. Proč? Její dcera měla samé jedničky, dokud nepřišla tato matika. Ted' najednou neměla samé jedničky, kde je chyba? No v tom novém způsobu vyučování, že jo. A začla na ředitele tlačit. Ředitel různě uhýbal, no ale, víte, jak to běží, ta maminka může mít švagra tam tak vysoce postaveného, a tak, takže ten ředitel to nakonec uhne a začne vytvářet, začne tlačit nejdříve na ty paní učitelky, nebud'te tak, trochu to změňte, a to se nedá tady se nedá dělat kočkopes. Tady není možné, abych jednu hodinu učil tak, podruhé učil jinak. No, a tak ty učitelky raději odešly odsad'." (Hejný, Lídrárna, 2015, 1:13:21)

Na základě zkoumání posledních pěti znaků v projevech Milana Hejného lze i u poslední skupiny znaků „V. Pracuje srdcem a tvoří lidský kapitál“ rozhodnout, že Milan Hejný splňuje i tyto znaky. V první řadě má četné následovníky, kteří v jeho v práci budou pokračovat dále. Kdykoliv může, sdílí zkušenosti, které za celý život nashromáždil. I na veřejnosti oceňuje zásluhy svých spolupracovníků a následovníků a jejich úspěchy s žáky. Jediný znak, ke kterému neposkytla obsahová analýza dostatek materiálu a o jehož naplnění tedy nelze jednoznačně rozhodnout, je přítomnost loajality. Tento nedostatek by však měly doplnit rozhovory s blízkými spolupracovníci. Z obsahové analýzy však jednoznačně vyplývá, že Milan Hejný splňuje 19 z 20 vydefinovaných znaků a lze ho považovat za lídra.

Ze zjištění, že Hejný splňuje znaky lídra neboli vůdčí osobnosti, lze usoudit, že i jím vedená změna zavádění Hejného metody výuky matematiky na základní školy by měla být úspěšná. Již v roce 2016 se touto metodou učilo na 19 % českých základních škol, a tím bylo dosaženo té neodvážnější předpovědi, kterou Hejný měl (viz citace u znaku vize). Odborná literatura (například Machan, viz kapitola 3.5) dokonce uvádí, že stačí, když změnu přijme 30 % cílové skupiny, v našem případě učitelů matematiky, kteří jsou pak schopni postupně nakazit i zbytek skupiny. Vzhledem k tomu, že škol i učitelů, kteří mají zájem o Hejného metodu a kteří navštěvují kurzy a semináře stále roste, je možné, že za pár let bude dosaženo této 30% hranice.

Pokud bychom se na zavádění Hejného matematiky na ZŠ podívali z pohledu Kotterových osmi kroků změny (viz kapitola 2.3), opět by nám vyšla velká

pravděpodobnost, že tato změna bude úspěšná, protože již v této fázi jejího průběhu splňuje charakteristiku téměř všech osmi kroků.

1. Vyvolání vědomí naléhavosti – Tato fáze by se dala v případě této konkrétní změny charakterizovat tak, že společnost již dlouhá léta volala po změnách výuky matematiky, veřejnost si byla vědoma toho, že je matematika často pro žáky strašákem, učitelé pociťovali, jak se žáci v tomto sledovaném předmětu horší atd. Z mého pohledu tu bylo pnutí, že je matematika učena špatně, ale zároveň zde nebyl nikdo, kdo by vytvořil jiné metody.

2. Sestavení koalice prosazující změny – v případě Hejného metody je tato fáze dlouhá několik desítek let, první koalici M. Hejný sestavil v Bratislavě, kde sám 9 let učil a sbíral zkušenosti, jak matematiku učit lépe, jinak, tak, aby z ní žáci měli radost. K prosazování změn do vzdělávacího systému však došlo až v 90. letech, kdy se M. Hejný dostal do Prahy na PedF UK a vytvořil zde tým lidí, se kterými spolupracuje dodnes a kteří byli u tvorby prvních učebnic. V této době začala Hejného metoda pronikat do výuky budoucích učitelů a odtud se začala šířit přímo do škol.

3. Vytvoření vize a strategie – kolem roku 2007 dochází k výraznému milníku, kterým je práce na tvorbě učebnic pro 1. stupeň s jasnou vizí, jak to půjde dále. Strategickému plánování velmi přispělo i založení H-mat o. p. s. v roce 2013.

4. Komunikace transformační vize – v období největšího boomu (kolem 2010) M. Hejný i jeho nejbližší spolupracovnice vystupují ve všech typech médií a zodpovídají otázky ohledně nové výuky matematiky. Sami jsou často přítomni v terénu, kde reflektují práci jednotlivých učitelů a sdílejí svoje vlastní zkušenosti z výuky.

5. Delegování v širokém měřítku – tuto fázi odstartovalo založení H-mat o. p. s. a nalezení vhodného ředitele. Zároveň bylo nutné vytvořit hierarchii tutorů, lektorů a učitelů snažících se do Hejného metody proniknout, již nebylo možné, aby to vše zastávali tvůrci učebnic. Díky H-mat o. p. s. pak byly zastřešeny všechny aktivity kolem šíření a rozvoje Hejného metody, dále bylo zajištěno financování od nadací a sponzorů.

6. Vytváření krátkodobých vítězství – o těchto vítězstvích je možné se dočíst na webových stránkách H-mat o. p. s., kde jsou jak sekce pro rodiče, tak pro učitele, a v nich se nachází velké množství ohlasů od konkrétních učitelů, žáků, rodičů a všech dalších, kteří zahořeli pro tuto metodu.

7. Využití výsledků a podpora dalších změn – základem této fáze je důvěra a nadšení všech lidí kolem H-mat o. p. s. Dochází tak například k tvorbě mapky Čech a Moravy, kde budou zaznamenány všechny školy a učitelé, kteří učí přesně podle prof. Hejného. Dochází

i k otevírání letních škol a dalších kurzů, které jsou zaměřeny na konkrétní potřeby zainteresovaných osob (semináře pro rodiče, otevřené hodiny atd.). V této fázi hráli hlavní roli talentovaní učitelé, kteří již byli schopni jít příkladem dobré praxe. Neustále však dochází k dalším změnám a inovacím jako je distribuce učebních pomůcek jako geoboardy či pěnové zlomky. Dále jsou například školeni i inspektoři České školní inspekce (ČŠI) a vypracovávána šetření o tom, jaké je rozšíření Hejného metody a zjišťování prvních efektů.

8. Zakotvení nových přístupů do podnikové kultury – pokud bychom za podnikovou kulturu považovali vzdělávací systém na našem území, tak lze konstatovat, že se změna v podobě zavádění Hejného metody do ZŠ nachází na prahu této fáze. Cílem však není, aby všechny školy učily matematiku podle Hejného, ale aby tam, kde se učí, aby se učila správně. Pokud bychom za podnikovou kulturu považovali samotnou školu, tak i tam často dochází ke střetům zájmů mezi jednotlivými učiteli matematiky a je pak na řediteli školy, jak s danou situací naloží. Vzhledem k neexistenci jediného zákazníka vzdělávacího systému je totiž nutné komunikovat se všemi zainteresovanými stranami, mezi něž patří rodiče, učitelé, akademičtí pracovníci, ředitelé, MŠMT, ČŠI a ostatní občané, kteří prošli základním vzděláváním a stylizují se do role odborníků na výchovu a vzdělávání.

Konkrétní projevy těchto fází často odpovídají některému z projevů znaků lídra v textu výše, proto na tomto místě již neuvádím konkrétní citace z obsahové analýzy, ale nechávám na čtenáři, aby si znovu pročetl předešlé stránky.

4.3.2 Rozhovory s blízkými spolupracovníci

Na základě zjištění z obsahové analýzy jsem vytvořila soubor otázek pro dvě nejbližší spolupracovnice prof. Hejného, které s ním spolupracují od 90. let, jsou spoluautorkami prvních učebnic Hejného metody a jsou členkami tutežské a správni rady v H-mat o. p. s. Lze je tedy zařadit do koalice prosazující změny. Každý z rozhovorů začal monologem konkrétní spolupracovnice, o tom, jak se dostala ke spolupráci s prof. Hejným a o vývoji šíření Hejného metody do základních škol. Tyto monology byly založeny na předem známých otázkách (viz příloha I), kterých se bude rozhovor týkat. Na otázky, které nebyly zodpovězeny v monologu jsem se následně doptala. Poslední část rozhovoru byla zaměřena na 20 znaků lídra (viz příloha II), o kterých měly spolupracovnice rozhodnout, zda se projevují v chování a jednání prof. Hejného a uvést příklad. V rozhovorech byl kladen větší důraz na ty znaky, které se týkají charakteristik lídra jako vykonavatele a inovátora,

manažera talentů a lídra, který pracuje srdcem a tvoří lidský kapitál (kategorie III až V znaků lídra), které bylo obtížné zachytit v obsahové analýze rozhovorů s prof. Hejným.

Spolupracovnice A

První rozhovor proběhl se spolupracovnicí, která je živým důkazem toho, jak Hejný identifikuje, rozvíjí a zapojuje talenty, kteří jsou pak rychle schopni dosahovat výsledků a ochotně na sobě pracovat v zájmu společného díla. S Hejným se seznámila jako studentka vysoké školy, kde Hejný vyučoval didaktiku matematiky. Když přišla na kurz didaktika matematiky s Hejným, bylo jí po pár minutách jasné, že podle jejích slov vidí „něco naprosto nebyvalého, originálního, v hodnotovém žebříčku mi to úplně sedlo.“ Dále dodala: „To, co jsem potkala jako dvacetiletá (...), tak prostě najednou se mi otevřel celý svět. Bylo mi jasné, že budu navštěvovat tuto didaktiku (Hejného). Jakými nástroji tam působil na nás, že jsme byli strašně aktivní, začal s námi jít jako do těch analýz strategií, dával nám netradiční úlohy, gradovaný úlohy, všechno, co v té Hejného metodě vlastně teď známe a máme to uchopené daleko víc do slov.“

Na základě jednoho zajímavého řešení v rámci didaktiky matematiky nabídl Hejný spolupracovnici A spolupráci na diplomové práci a následně ji přesvědčil, aby zůstala na katedře matematiky i dále jako doktorandka. V té době totiž Hejný buduje na katedře nejen diplomantské studium, ale poté i doktorandské, zakládá seminář pro pracovníky katedry, kam zve nejen zajímavé lidi, ale kde prezentují i diplomanti své minivýzkumy. To dokazuje, že Hejný již v devadesátých letech vykazuje znaky manažera talentů (IV. kategorie znaků lídra) a tvůrce lidského kapitálu (V. kategorie znaků lídra), když rekrutuje mladé lidi do výzkumu a oni jsou na sobě ochotni velmi zapracovat.

Spolupracovnice A dokazuje, že Hejný si zároveň v té době uvědomil, že pro jeho vizi nejdůležitější je začít pracovat s učiteli 1. stupně. „Ale to, co Hejný v tom hodnotovém žebříčku měl. Když chceme změnit matematiku, tak musíme začít tam, kde je to v podstatě nejdůležitější. V jakém věku ta péče o dítě je nejdůležitější? No, čím je menší. A tak se (Hejný) začal věnovat prvnímu stupni.“ Hejný začal nejdříve měnit výuku matematiky na vysoké škole v rámci učitelství 1. stupně, kde spolu s dalšími kolegy měnil výuku aritmetiky, geometrie, obohatil didaktiku o příběhy atd. Kromě toho změnil i výuku některých předmětů pro studenty 2. stupně, například koncepci analytické geometrie, která se tak učí dodnes. Tyto kroky jen dokazují, že Hejný je jednoznačně vykonavatelem a inovátorem (III. kategorie znaků lídra).

Zřejmě největší obrat v rozvoji Hejného metody přichází v roce 2005, kdy Hejný dostává nabídku z nakladatelství Fraus, aby začal tvořit učebnice. „*No a přišel rok 2005 a on (Hejný) dostal nabídku z nakladatelství Fraus, že krásné myšlenky říká na konferencích a učitelům, ale že jako když to tak hezky říká, tak ať to zpracuje do učebnic. A že nakladatelství je, nebo Fraus sám, je ochotný to vydat. A on mu ale řekl Hejný, ale nepočítejte, že na tom zbohatnete. A on řekl, já nepočítám prostě, já vám dávám tu možnost.*“ Hejný si byl vědom, že do tak velkého projektu se nemůže pustit sám, a tak požádal o pomoc své dvě odchované diplomantky a doktorandky, a tím vzniklo jádro budoucí H-mat o. p. s. – Hejný a jeho podpůrný tým aneb koalice prosazující změny. A tak během let 2007–2011 vznikala první řada učebnic Hejného metody pro první stupeň, která byla zároveň ověřována v praxi jak zapálenými učiteli nové metody, tak tradičními učiteli. Zprávy o Hejné metodě se tak začaly šířit do celého vzdělávacího systému – od učitelů přes rodiče až na ministerstvo.

Tento boom na sebe začal poutat pozornost veřejnosti i lidí mimo okruh vzdělávání. „*Rok 2012 to asi byl, kdy začali jako se objevovat lidé, kteří říkali, my bychom vám jako rádi s tou Hejného metodou pomohli, samozřejmě ne se mnou, ale bavili se s Hejným, s Jirotkovou, my bychom vás i sponzorovali, my bychom vám dali peníze na to, to byla ta nadace Depositum Bonum, která nás teď momentálně taky sponzoruje, to je hlavní sponzor, ale my nemáme kam vám to poslat, přeci to nebudeme posílat na osobní účet pana profesora. No to nepřipadá ... Musíte ze sebe udělat subjekt. A pak budete moct pomáhat učitelům víc.*“ A tak se stalo, že byla v roce 2013 Hejným založena společnost H-mat o. p. s., kterou ze začátku vedli Hejný a nejbližší spolupracovníci, ale brzy se ukázalo, že na to sami nestačí, tak jim Nadace Depositum Bonum pomohla ještě najít ředitele Tomáše Rycheckého, který je v H-mat o. p. s. dodnes.

Souběžně s obdobím rozjezdu H-mat o. p. s. probíhal první lektorský kurz, kde podle slov spolupracovnice A „*vytipovali učitele, kteří dobře to učí a kteří by mohli lektorovat, aby se rozšířilo to zázemí, (...). Už to nestačilo, abych jezdila já, (...) ta potřeba toho vzdělávání byla velká. (...) Takže dneska máme 60 lektorů, proběhly dva lektorské kurzy pro první stupeň.*“ Spolupracovnice A ještě dodává: „*Je to velká práce, ale za tím vším pořád v hlavě mám, že to, že ta metoda se mohla takhle rozpracovat, za tím jsou dva životy, a je to život pana profesora a život jeho otce. Bez toho by to nešlo.*“

I když se postupně dostavovaly první úspěchy, lidé v H-mat o. p. s. „*neusínali na vavřínech*“, neustále pracují intenzivně dále. To nejlépe vystihují slova spolupracovnice A: „*Je to nekončící se proces, že se to vyvíjí. Máme neustále pochybnosti a neustále se hecujeme*

pro nějaký výzkum, pro ověřování. Ted' jsem přijela z víkendu, kde jsem právě ti tutoři, pan profesor nás vyzval v zimě, abychom nezapomněli, že se musíme i sami vzdělávat, což jako my s Jirotkovou nezapomínáme, my tady máme tolik jako příležitostí se vzdělávat v rámci projektů, že ani nebudu domýšlet. Ale on přeci jenom má ještě strach, mám pocit, že jak je už vlastně na sklonku dejme tomu, můžu říci, života. To tak je, prostě ten věk tady je. Tak mám pocit, že chce ještě docílit, aby on viděl a právem, že jsme samonosní. Že se bez něho obejdeme, že prostě to půjde dál, i když tady on nebude, a tak právě na základě asi téhle té obavy vymyslel pro nás, že ještě jednou za 14 dní se po odpoledních scházíme na dílny, kde každý, ne že on nám vykládá, ale my se střídáme a my vykládáme, ale ne že vykládáme, my připravujeme výzvy pro ostatní. A připravujeme v rámci, to je tvrdě pracovní seminář, kde připravujeme jakoby návrhy experimentů. A ted' už je na nás, jak my to předáme učitelům, aby nám to třeba ověřili a zkusili. (...) A ještě vymyslel, že jednou za 14 dní to nestačí, že musíme vyrazit na víkend. Takže jsme vyrazili na víkend a tam jsme dva dny pracovali.“

Kromě toho, že Hejný v současné době s týmem lidí dotváří učebnice pro druhý stupeň, věnuje se i dalším činnostem jako člen správní rady H-mat o. p. s. a člen tutorské rady, která řeší koncepční řešení a práci lektorů, systém letních škol a seminářů atd. Další neméně důležitou práci, které Hejný věnuje hodně času, je tzv. PR, tedy rozhovory pro média, přednášky, konference atd. V neposlední řadě je i ve svých osmdesáti jedna letech stále aktivní i na fakultě, kde doposud přednáší.

Co se týče dalšího směřování činnosti H-mat o. p. s., tak existují plány na tvorbu další generace učebnic pro první stupeň, stejně tak i druhá verze učebnic pro druhý stupeň, která by měla být více zaměřena na žáky, kteří byli Hejného metodou vyučováni na prvním stupni. Dále se uvažuje o učebnicích pro handicapované žáky a pro špičková gymnázia. Nejdůležitější však nyní je udělat jednotnou sadu učebnic od mateřské školy po 9. ročník ZŠ, vylepšit gradaci úloh a obohatit je o nová prostředí.

V poslední části rozhovoru spolupracovnice A jednoznačně potvrdila, že Hejný splňuje všech 20 znaků vůdčí osobnosti (viz příloha II) a ke každému znaku uvedla konkrétní příklady nebo situace (viz příloha III), kde se tyto znaky projevují.

Spolupracovnice B

Druhý rozhovor jsem vedla se spolupracovnicí B, která se s prof. Hejným zná téměř 30 let a po celou tu dobu s ním velmi úzce spolupracuje. S Hejným se seznámila kolem roku 1992 po jeho příchodu na PedF UK a záhy na to jí vedl kandidátskou práci, a pak

i habilitační. V rámci této spolupráce vznikalo i velké množství výzkumů, které byly nad rámec závěrečné práce a jejichž výsledky byly využity při tvorbě učebnic, to ale v té době netušili. „*A pak přišly učebnice. (...) Já nevím, jestli to bylo 2004 nebo 2005, dostal (Hejný) nabídku, aby pro Frause dělal učebnice. To bylo díky tomu, že tam byl Dominik Dvořák redaktorem, a ten předtím dělal redaktora v nakladatelství Portál, kde vyšla knížka Dítě, škola a matematika. A ten ho znal tady z toho, viděl ty jeho myšlenky a požádal ho, aby se zapojil tady do toho. Ta původní myšlenka byla udělat to hodně integrované, že všechny předměty budou dělat učebnice, ale bude to nějak propojené. Tak jsme se chvíli scházeli ty týmy, ale pak se ukázalo, že to úplně nefunguje. Že každý má trochu jiné myšlení, jeden jde rychleji, jeden pomaleji. Tak to úplně nešlo. Takže si pak každý pracoval na svém. Tak pak pan profesor oslovil mě, Janu Slezákovou, abychom šly do toho s ním. Tak jsme tedy řekly, že rády. A od té doby intenzivně pracujeme na učebnicích,*“ popisuje další průběh spolupracovnice B a zároveň vysvětluje, jak se formovala tzv. koalice prosazující změny.

Kromě tvorby učebnic bylo pro šíření Hejného metody do základních škol také velmi důležité, možná důležitější školit učitele, jak pracovat s novými učebnicemi, že učitel přechází do zcela jiné role, než byl zvyklý atd. První semináře, které byly pod vedením nakladatele, neměly tak velký úspěch, protože je lektorovali lidé, kteří podle slov spolupracovnice B „*zase tak úplně dobří lektori nebyli. Neříkám, že byli špatní lidi, nebo tak, ale jak jsme měli jen pak odezvu, nebo jsme někam přijeli, kde před náma byl někdo jiný, tak jsme viděli, že to tam bylo špatně založené. Nebo že ty semináře se samy musejí vést konstruktivisticky, nemůže tam instruktivně vést seminář o konstruktivismu. (...) Takže jsme jenom řekli, že nechceme, aby to šířili nekvalitní učitelé a lektori, protože tím udělají více škody než užitku.*“ Právě tyto zkušenosti stály za zjištěním, že pro další rozvoj je nezbytné uspořádat lektorský kurz. Na tom už se však nakladatel nechtěl finančně podílet, takže došlo k dalšímu milníku, kdy byl založen H-mat o. p. s., jehož prvním úkolem bylo začít spravovat dary od sponzorů určené na první lektorský kurz a tím pomoci šířit Hejného metodu v co nejvyšší formě. To potvrzují i slova spolupracovnice B: „*Takže to založení H-matu byl velký zlom v tom rozšiřování Hejného metody na kvalitnější úrovni. Měli jsme už dva a teď běží třetí seminář, kurz pro lektory. Jednou jsme na to dostali dotaci z Nadace Depositum Bonum, podruhé z půlky nějaké ESF, z půlky tady ta nadace. A teď je to také z dotačních peněz. To je celkem drahá záležitost, ale věnujeme tomu péči, protože na té kvalitě lektorů to záleží.*“

Dále spolupracovnice B potvrdila, že práce na Hejného metodě výuky matematiky se neustále vyvíjí a představila konkrétní příklad: „*Ted', jak píšeme třetí generaci učebnic pro první ročník, my jsme druhé generace bylo, že jsme začali tvořit nějaké materiály pro Poláky, a tak jsme do toho vnášeli nějaké inovativní prvky. ... Bylo to takový, že jsme nevěděli, jaká toho bude budoucnost, tak jsme se zase do toho tolik nepokládali, ale přece jenom jsme toho Frause (1. řadu učebnic pro 1. ročník) posunuli. Protože to už je taky, to vyšlo 2007, hotové to bylo 2006, ale než to ... to už je taky přes 10 let staré. Takže mezitím jsme se také kousek posunuli v metodě hlouběji. Takže teď děláme třetí generaci a zase jsme tam přinesli další nová prostředí, protože jsme viděli, co dělá za neplechu například Děda Lesoň, že to pořád převádějí na čísla a takové, jak tomu zabránit. Proč to vlastně je? Tak jsme zavedli nějaké nové prostředí. Doufám, že to vylepšujeme.*“

Rozhovor přinesl i důkaz toho, že Hejný naplňuje i znaky V. kategorie, že tvoří lidský kapitál a myslí na následovníky. To vyplývá z následujících slov spolupracovnice B, která komentuje, jaká je současná role Hejného v rámci H-mat: „*On hlavně ty učebnice, to je jeho priorita, učebnice pro druhý stupeň. Tomu věnuje hodně času. Skoro denně je na Skypu s Pavlem Šalomem a on má takovou vizi, že ho to naučí dělat, aby když už mu dojdou síly, aby on to mohl táhnout dál. Pak ještě on hodně pracuje na těch učebnicích prvního stupně, ale tak, že už dělá jen takovou tu finální revizi. A na to zase máme jednoho nového kolegu, Vaška Strnada, který se stará o takový ten management kolem. Ale přitom on je dobrý v matici, pilotuje ty učebnice pro druhý stupeň.*“

V další části rozhovoru spolupracovnice B konkrétně pojmenovala, v čem vidí Hejného vůdčí osobnost a následně souhlasila, že Hejný naplňuje všech 20 znaků vůdčí osobnosti (viz příloha II), a ke každému znaku uvedla příklad situace nebo souvislosti, kdy se daný znak projevil (viz příloha IV). Velmi cenný byl její celkový pohled, v čem vidí Hejného jako vůdčí osobnost: „*A zdá se mi, že tou svojí osobností přitahuje zase lidi, já nevím podobného typu. Třeba není úplně organizačně schopný, ale vždycky si tam najde někoho, kdo tu organizaci nebo tu administrativu za něj udělá. A to on o sobě ví a necpe se do toho. Ty myšlenky, jak by to mělo být organizované, jaká by měla být koncepce, to on dá, ale potom jakoby tu drobnou administrativu a tak, to on nedělá rád. A tak, kdo ho zná, tak mu rád v tom uleví a udělá to za něj. (...) Ale nemyslím si, že by pan profesor nebyl schopný, ale je vidět, že ho to netěší tady ta práce (administrativa), to spíš ubíjí a je to škoda mu brát energii na něco, co ho netěší. Potom navrhnul a zase jenom dal kolem sebe tým lidí, projekt mezinárodní Comenius. (...) On to zase myšlenkově držel, ale administrativně a tak, něco*

jsem koordinovala já, něco kolegyně Vondrová. Jo tak zase měl lidi na to, aby dělali tu organizaci okolo a on to držel vždycky jako myšlenkami.

Myslím si, že ty lidi, kteří si jako osobnostně sednou se kolem něj tak přirozeně shlukují, že on nemusí vyhlašovat, tak a teď jdeme do něčeho. To je takové jako přirozené úplně. Nevím, jestli je to lidrovská vlastnost, nebo se mi zdá, že je to tak jako přirozený od něj, že opravdu kolem něj jsou lidi, kteří chtějí a kteří přesně vědí, co, ne co od něj dostanou, to se nedá nikdy, ale prostě že s ním chtějí už jen něco sdílet, ale pokaždé, zrovna teď jsme měli takový seminář, pokaždé se něco dozvíme, nevím, jestli to je, jakože nám plno věcí zatajil, ale to nejde, to je studnice moudra, a on může vykládat měsíce, roky, a pořád bude něco nového. A tím třeba, že my se zase dostaneme o kousek dál, tak zase vnímáme jinou hladinu toho, co říká. Tohle to jsou myslím, co já vnímám, že je hodně vůdčí osobnost. (...)

Když má studenty, tak je jiný, když má tady v Mense, tak je jiný, a umí si ze sebe udělat legraci, což je takový milý, že se nad nikoho ... Tam vůbec nevidíte nějaký prvek povyšování se nad někoho. To jsme si říkali s každým, kdo s ním spolupracoval, že kdykoliv jsme s ním seděli třeba nad mojí prací nebo nad nějakými články, tak on pak vždycky řekl, to byly duševní hodokvasy. A my jsme vedle něj rostli, protože jsme si mysleli, že jsme partneři. A on nám vždycky dal, třeba jsme tam přinesli nějakou myšlenku, já nevím, třeba by ji stejně řekl on, kdybychom ji neřekli my, ale my jsme měli pocit jako že fakt jsme třeba něco, že jsme docela dobří. A že jsme něco přispěli a on to každému tak dal najevo, jakože je s ním partner. A já jsem si tak vzpomínala, že tohle mi přijde jako vlastnost takových, teď to řeknu nadneseně, takových velikánů. Ti vůbec nemají potřebu se s někým konfrontovat, ti mají jenom potřebu, aby ty lidi kolem nich rostli.“

Rozhovory s dvěma blízkými spolupracovnicemi přinesly kvalitní důkazy a příklady toho, že Hejný naplňuje všech 20 znaků lídra. Společným jmenovatelem obou rozhovorů bylo slovo přirozenost. Obě spolupracovnice se o tom, co Hejný dělá a jak na lidi působí, vyjádřily v tom smyslu, že je to vše přirozené, nenásilné, opravdové. Hejný nemá potřebu někoho přesvědčovat, že má za každou cenu pravdu, ale nechá si na to každého přijít sám. Dále obě kolegyně zmínily, že se kolem Hejného shlukují lidé, kteří mají podobné smýšlení jako on a chtějí sami od sebe přispět svojí prací k rozvoji nebo šíření Hejného metody.

Kromě toho, že rozhovory potvrdily mnohá zjištění z obsahové analýzy, objasnily i problematiku 20. znaku, který je zaměřen na loajalitu. Spolupracovnice A a B v rozhovorech potvrdily, že:

- má Hejný vysoké morální hodnoty,

- neustále se učí a vzdělává v dalších oblastech (např. nově v neurologii),
- je obdařen neuvěřitelným nadhledem, kterého nejsou ani ony samy schopny,
- má přesahy do filozofie, historie, psychologie atd.
- je pro své blízké spolupracovníky vzorem jak po profesionální, tak po osobnostní stránce,
- bere svoji práci jako poslání a především koníček, bez ní by nebyl šťastný,
- má vizi, která přesahuje hranice výuky matematiky, na prvním místě je u něho žák,
- je mistrem změn a netradičních řešení k čemuž mu pomáhá jeho kreativita spojená s nadhledem,
- umí aktivně naslouchat a vést podnětné dialogy nejen s žáky, ale i s kolegy,
- díky tomu jaký je a jaké myšlenky hlásá se kolem něj samovolně tvoří zájmové koalice, a tak si získává spojence,
- umí delegovat úkoly a organizační záležitosti na své spolupracovníky, je si vědom toho, že udělá lépe, když se do některých oblastí nebude hrnout,
- již po jeho příchodu na PedF UK začal měnit způsob výuky budoucích učitelů, je si vědom toho, že bez učitelů se jeho metoda k žákům nedostane,
- Hejný neustále podněcuje své spolupracovníky k rozvoji, experimentům, získávání zkušeností, nalézání inovativních řešení a nápadů,
- Práce na Hejného metodě je nekončící proces, kdy dochází k dalším revizím a rozšiřování nabídky učebnic, kurzů, projektů atd.,
- Hejný klade velký důraz na týmovou spolupráci, projevuje svým spolupracovníkům velkou důvěru a cílí o jejich neustálý rozvoj,
- Hejný klade velký důraz na žáka a jeho vzdělávací i osobnostní potřeby, myslí na ně v celospolečenském kontextu i s důrazem na budoucnost,
- Hejný má četné zkušenosti jak se špičkovými žáky, tak se špičkovými učiteli,
- V H-mat o. p. s. panuje tvůrčí týmová atmosféra a důvěra,
- Hejný má následovníky jak v roli učitelů, tak v roli tvůrců učebnic a celého konceptu,
- Hejný je studnice moudra, která neustále sdílí se svými kolegy své zkušenosti a poznatky, které nabyt jak samotným učením na základní škole, tak dlouholetým výzkumem v didaktice matematiky,

- Hejný umí ocenit individuální úspěchy svých kolegů tak, že je to motivuje k další práci, nebere je jako soky, nebojí se jejich úspěchu, naopak ho silně podporuje a je na ně hrdý,
- Lidé, kteří nesdílejí stejné hodnoty, jako je například vysoká hodnota práce nebo důraz na společné dílo, z H-mat o. p. s. odešli, zůstali jen ti opravdu loajální nejen vůči Hejnému, ale také vůči Hejného metodě.

Na základě zjištění z obsahové analýzy i rozhovorů se domnívám, že člověk, který má ambice měnit výuku dalších předmětů nebo se chystá na reformu celého vzdělávacího systému, by měl:

- Mít několikaleté souvislé zkušenosti (nejen experimenty) z výuky na základní nebo střední škole, aby si byl vědom všech nástrah běžné školní praxe a aby, jak říká Hejný, pocítil mravní odpovědnost za žáky a jejich budoucnost,
- Mít obrovský nadhled a vysoké mravní hodnoty doplněné o přesahy do dalších oblastí jako například historie, psychologie, neurologie, filozofie apod.,
- Myslet v první řadě na žáky a jejich budoucnost, a ne na potřeby současné společnosti,
- Pracovat s učiteli, nebo s vysokoškolskými studenty připravujícími se na profesi učitele a vytvořit jim podklady k výuce jako například učebnice, didaktické pomůcky apod.,
- Být sám vzorem, který sdílí jak své zkušenosti i první úspěchy, tak drobná vítězství svých následovníků a jejich úspěchy.

5 Závěr

Cílem této diplomové práce byla analýza kompetencí lídra změny ve vzdělávání na základě poznatků z konkrétního případu zavádění Hejného metody výuky matematiky na základních školách. K naplnění cíle přispěly i dvě výzkumné otázky:

- 1) Jaké kompetence musí mít lídr změny, aby bylo možné realizovat radikální změny ve vzdělávacím systému?
- 2) Splňuje Hejný charakteristiku lídra změny při zavádění Hejného metody výuky matematiky na základní školy?

Výsledkem práce dále bylo vytvoření modelu realizace zásadní změny ve vzdělávacím systému na základě poznatků z realizace konkrétního projektu s důrazem na osobu lídra změny a sestavení doporučení pro další osobnosti, které by chtěly zavést změnu ve výuce i jiných předmětů, než je matematika.

Teoretická část přinesla základ pro zodpovězení první výzkumné otázky zaměřené na konkrétní znaky lídra v procesu zavádění změn do praxe. Tato část se zaměřuje na teoretické poznatky ze dvou oblastí – z managementu změn a leadershipu. Každé oblasti je věnována jedna kapitola. Problematika managementu změn seznamuje s vývojem a základními pojmy procesu změn. Dále se zabývá rozdílem mezi vedením a řízením změn a přítomností lídrovských charakteristik v procesu změny a jejich dopady na úspěch změny. Nechybí ani představení několika modelů procesu zavádění úspěšných změn jako například Kotterův osmi krokový model nebo Lewinův tří fázový model.

Další kapitola je zaměřená na lídra a jeho charakteristiky v manažerské literatuře. Nejdříve je uveden přehled základních pojmů a klasifikace přístupů ke zkoumání aspektů lídra a jejich úskalí. Poté jsou shrnuty některé dosavadní poznatky z odborné literatury zaměřené na charakteristické rysy lídrů a jejich chování. Na závěr jsou představeny některé komplexnější pohledy na osobu lídra, které jsou v této práci označeny jako kompetenční modely lídra, tedy takové modely, které zohledňují nejen lídrovy vlastnosti a schopnosti, ale i dovednosti, návyky, chování, principy, hodnoty atd. Vyvrcholením teoretické části je poslední podkapitola, která propojuje jak problematiku změn, tak osobu lídra jako agenta změn, a rekapituluje jeho výjimečnou úlohu v procesu změn oproti dalším rolím vyskytujícím se v zavádění změn.

Na základě poznatků z manažerské odborné literatury byl vytvořen seznam dvaceti znaků lídra (viz příloha II), na kterém je postavena celá praktická část i samotný výzkum. Tento seznam znaků lídra je zároveň odpovědí na první výzkumnou otázku, jaké kompetence

musí mít líder změny ve vzdělávacím systému. Tyto znaky pak byly v plné výši nalezeny v počínání prof. Milana Hejného během zavádění Hejného metody výuky matematiky na základní školy. Tato změna ve vzdělávacím systému sloužila jako příklad změny, kterou vede líder, nikoliv manažer. Důkazem může být i to, že ji aktéři vnímají jako něco přirozeného, opravdového, neustále se vyvíjejícího.

K nalezení odpovědi na druhou výzkumnou otázku, zda Hejný splňuje charakteristiku lídra změny, dochází v průběhu celé čtvrté kapitoly, která zároveň představuje použité metody výzkumu a seznamuje s vývojem Hejného metody, která je silně spojena s životním příběhem prof. Milana Hejného a jeho otce. Obsahová analýza rozhovorů s Hejným i jeho dvěma blízkými spolupracovníci donesla konkrétní příklady Hejného lídrovských vlastností a odpověď na výzkumnou otázku, že Hejný je lídrem změny. Cíl práce byl tak splněn. Tato práce přináší konkrétní důkazy toho, že i v oblasti vzdělávání je možné setkat se s opravdovým lídrem, jehož rysy a charakteristiky jsou shodné s těmi, které jsou uvedeny v odborné manažerské literatuře.

Závěrem lze konstatovat, že na základě dosavadních zjištění o zavádění Hejného metody výuky matematiky do základních škol lze dalším zájemcům o vedení změn ve výuce jiných předmětů nebo v celém vzdělávacím systému doporučit, aby:

- Nejdříve sami několik let učili na základní nebo střední škole a postupně sbírali zkušenosti, aby si byli vědomi všech nástrah běžné školní praxe a aby, jak říká Hejný, pocítili mravní odpovědnost za žáky a jejich budoucnost,
- Mysleli v první řadě na žáky a jejich budoucnost, a ne na potřeby současné společnosti,
- Pracovali s učiteli, nebo s vysokoškolskými studenty připravujícími se na profesi učitele a vytvořili jim podklady k výuce jako například učebnice, didaktické pomůcky apod.

Dále se ukázalo jako důležité, aby sám agent změn měl kromě dostatečných pravomocí, zkušeností a důvěry i rysy vůdčí osobnosti jako například nadhled, mravnost a přesahy do dalších oblastí jako filozofie, historie apod.

Seznam použité literatury

Tištěné zdroje

BARTÁK, Jan (2011). *Personální řízení, současnost a trendy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-020-4.

BURNS, James MacGregor (2012). *Leadership*. New York, NY: Open Road Integrated Media. ISBN 978-1-453245-17-0

ČAKRT, Michal (2009). *Typologie osobnosti pro manažery: manažerské styly, rozhodování, komunikace, konflikty, týmová práce, time management a změny*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-201-7.

DRUCKER, Peter Ferdinand (2012). *To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku*. Vyd. 1. (3. dotisk). Praha: Management Press. Knihovna světového managementu. ISBN 80-726-1066-X.

FRANCIS, Dave. a Mike. WOODCOCK (1996). *The New Unblocked Manager: A Practical Guide to Self-Development*. Brookfield, Vt., USA: Gower. ISBN 05-660-7705-1.

GOLEMAN, Daniel (2011). *Emoční inteligence*. 2. vyd. Praha: Metafora. ISBN 9788073593346.

GOLEMAN, Daniel (2015). *Jak se stát skutečným lídrem: proč je emoční inteligence tak důležitá: výběr prací z nejvýznamnějších podnikatelských časopisů*. Praha: Metafora. ISBN 978-80-7359-453-4.

KOTTER, John P. (2015a). *Vedení procesu změny: osm kroků úspěšné transformace podniku v turbulentní ekonomice*. 2., aktualizované vydání. Praha: Management Press. Knihovna světového managementu. ISBN 978-80-7261-314-4.

KOTTER, John P. (2015b). *Přidejte na rychlosti! 8 urychlovačů transformace vaší firmy v turbulentní ekonomice*. Praha: Management Press. Knihovna světového managementu. ISBN 978-80-7261-301-4.

KOUZES, James M. a Barry Z. POSNER (2014). *Leadership challenge: jak zařídit, aby se ve firmách děly zázračné věci*. Praha: Baronet. ISBN 978-80-7384-853-8.

KOVÁŘ, František a Kateřina HRAZDILOVÁ BOČKOVÁ (2008). *Management změny*. Praha: Vysoká škola ekonomie a managementu. ISBN 978-80-86730-42-4.

KUBÍČKOVÁ, Lea a Karel RAIS (2012). *Řízení změn ve firmách a jiných organizacích*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4564-0.

LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER (2012). *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-899-2.

MACHAN, Richard (2013). *Management změny*. Vyd. 2. Praha: Vysoká škola ekonomie a managementu. ISBN 978-80-87839-02-7.

RUSSELL-JONES, Neil (2006). *Management změny: [příručka pro všechny, kteří na pracovišti proces změny řídí, nebo jím procházejí: analýza situace, popis procesu a možnosti řešení]*. Praha: Portál, 112 s. ISBN 80-736-7142-5.

SENGE, Peter M. (2016). *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Vydání 1. (reedice). Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-428-8.

STRÍŽOVÁ, Vlasta, Tomáš SIGMUND, Petr DOUCEK, Alexander GALBA a Lenka ŠVECOVÁ (2014). *Organizace v podmínkách informační společnosti*. Praha: Oeconomica. ISBN 978-80-245-2072-8.

TOMAN, Miloš (2005). *Řízení změn*. Praha: Alfa Publishing. Management praxe. ISBN 80-868-5113-3.

TROJANOVÁ, Irena a Václav TROJAN (2016). *Příběh změny. Inspirace pro realizaci změn ve škole*. Bratislava: Nakladatelství Dr. Josef RAABE. ISBN 978-80-8140-237-1

ULRICH, David (2014). *Nová éra řízení lidských zdrojů – ze servisu partnerem: šest kompetencí pro HR budoucnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5090-3.

ULRICH, David, W. Norman SMALLWOOD a Kate SWEETMAN (2015). *Kodex lídrů: pět základních pravidel vedení lidí*. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-375-5.

VEBER, Jaromír (2014) *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-274-1.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: GRADA Publishing. ISBN 978-80-2471-770-8.

VODÁČEK, Leo a Olga VODÁČKOVÁ (2013). *Moderní management v teorii a praxi*. 3., rozš. vyd. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-232-1.

Tištěné zdroje dostupné online

KARP, Tom a Thomas I. T. HELGØ (2008). From Change Management to Change Leadership: Embracing Chaotic Change in Public Service Organizations. In: *Journal of Change Management* [online]. 2008, 8(1), 85-96 [cit. 2016-08-26]. DOI: 10.1080/14697010801937648. ISSN 1479-1811. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14697010801937648>

McKINSEY & Company (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení* [online]. 1. vyd. Praha, [cit. 2016-06-09]. 57 s. ISBN 80-7169-195-X. Dostupné z: http://www.arg.cz/Ok_koncepce/Edu_report.pdf

Internetové zdroje

CREASEY, Tim (2009). Defining change management. *Prosci and the Change Management Learning Center* [online]. Aktualizované vydání. [cit. 2016-08-27]. Dostupné z: <http://www.change-management.com/Prosci-Defining-Change-Management-2009.pdf>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (2014). *Alternativní metody výuky* [online]. Praha: ČŠI [cit. 2016-08-27]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/TZ2014-15-02/flipviewerxpress.html>

EDUIN (2014). Tisková zpráva: Do Auly slávy vešla Jana Nováčková, cenu Eduína dostal i Milan Hejný. In: *EDUin.cz* [online]. Praha, 26. 11. 2014 [cit. 2017-02-22]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-vysledky-ceny-eduina-2014/>

FALTÝNEK, Vilém (2014). Prof. RNDr., CSc. Milan Hejný (1936). In: *Paměť národa* [online]. Praha: Příběhy 20. století TV, 20. 10. 2014 [cit. 2017-02-21]. Dostupné z: <http://www.pametnaroda.cz/story/hejny-milan-1936-3032>

H-MAT o. p. s. (2016). Co je to "Hejného metoda"? In: *H-mat.cz* [online]. Praha. [cit. 2016-09-20]. Dostupné z: <http://www.h-mat.cz/hejneho-metoda>

H-MAT o. p. s. (2017a). Prof. RNDr. Milan Hejný, CSc. In: *H-mat.cz* [online]. Praha. [cit. 2017-02-21]. Dostupné z: <http://www.h-mat.cz/prof-milan-hejny>

H-MAT o. p. s. (2017b). O H-mat o. p. s. In: *H-mat.cz* [online]. Praha: H-mat o. p. s. [cit. 2017-02-22]. Dostupné z: <http://www.h-mat.cz/o-nas>

H-MAT o. p. s. (2017c). Certifikování lektori. In: *H-mat.cz* [online]. Praha: H-mat o. p. s. [cit. 2017-03-15]. Dostupné z: <http://www.h-mat.cz/certifikovani-lektori>

KOTTER, John P. (2015c). Change Management v. Change Leadership: What's the Difference? Video. In: *KotterInternational.com* [online]. [cit. 2016-12-30]. Dostupné z: <http://www.kotterinternational.com/resources/videos/change-management-v-change-leadership-whats-difference/>

MANAGEMENTMANIA (2013). Drucker P. F. – řízení vs. vedení. In: *ManagementMania.com* [online]. [cit. 2017-03-20]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/drucker-rizeni-vs-vedeni>

ŠTEFAN, Václav (2016). Škola jako byznys. Počet soukromých základek raketově roste, zřizují je i nespokojení rodiče. In: *Rozhlas.cz: Český rozhlas – Zprávy* [online]. Praha: Český rozhlas [cit. 2016-09-20]. Dostupné z: http://www.rozhlas.cz/zpravy/politika/_zprava/skola-jako-byznys-pocet-soukromych-zakladek-raketove-roste-zrizuji-je-i-nespokojeni-rodice--1641085

Seznam příloh

Příloha I: Otázky k rozhovorům s blízkými spolupracovníci prof. Hejného

Příloha II: Obecné znaky vůdčí osobnosti (nejen ve vzdělávání)

Příloha III: Hejný jako lídr z pohledu spolupracovnice A

Příloha IV: Hejný jako lídr z pohledu spolupracovnice B

Příloha V: Výskyty znaků lídra v rozhovorech s prof. Hejným